نموذج ترخيص

أنا الطالب: علي صالح بن حسين الغامدي أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته.

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: علي صالح بن حسين الغامدي

التوقيع:

التاريخ: ٢٠ / ٧ / ٢٠١٣م

مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته

إعداد

علي صالح بسيس الغامدي

المشرف

الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي

قدمت هذه الاطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تموز، 2013م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته).

وأجيزت بتاريخ 25/ 7 / 2013م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي؛ مشرفاً أستاذ – التربية الخاصة	....
الأستاذ الدكتور فاروق فارع الروسان؛ عضواً أستاذ – التربية الخاصة	....
الدكتور محمد عبدالفتاح الجابري؛ عضواً أستاذ مساعد – التربية الخاصة	....
الدكتورة سهير ممدوح التل؛ عضواً أستاذ مشارك – التربية الخاصة، (جامعة عمان العربية)	....

الإهداء

إلى مَن لها عليّ الحقُّ الأولُ في البرّ والعطف وحُسن الصحبة

أمي الحبيبة سبب توفيقي ونجاحي بعد الله.

إلى أبي العظيم الكريم العطوف، شافاه الله وعافاه

أسالُ اللهَ الرحمنَ المنان أن يُديم لي التوفيقَ لبرّكُما،

وأن يعفو عن تقصيري تجاهكما، وان يمتعكما بالصحة والعافية.

إلى زوجتي الحبيبة (أم حنين) رمز العطاء والوفاء

و إلى أبنائي أحبتي (حنين، ندى، صالح، عبدالملك، عبدالرحمن)

وإلى أخوتي وأخواتي ذخري وسندي في الحياة

وإلى كل معلم ومعلمة يقربوننا من أبنائنا ذوي اضطراب طيف التوحد

إلى بلدي الكريم السخي

أهدي هذا العمل

الباحث

علي صالح الغامدي

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد،،،

فأحمد الله تعالى وأشكرة – أولا وآخرا – على توفيقه لإتمام هذا العمل. ويطيب لي هنا أن أزف أسمى آيات الشكر والتقدير إلى رئيس وأساتذة الجامعة الأردنية بالمملكة الأردنية الهاشمية، وأخص بشكري وامتناني الأستاذ الدكتور جميل الصمادي، المشرف على هذه الأطروحة والذي تجاوز بوقته وجهده واجبات الاشراف ليثري هذه الأطروحة منذ أن كانت فكرة حتى تم إعدادها، فقد كانت توجيهاته ونصائحة وتحفيزاته خير معين لي في سببيل إكمالها، فاسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء وأن يبارك له في علمه ووقته وعمره.

وأتقدم بالشكر إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور فاروق الروسان، والدكتورة سهير ممدوح التل، والدكتور محمد عبدالفتاح الجابري، الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الأطروحة.

كما أتقدم بالشكر إلى جميع الأساتذة الأفاضل الذين منحوني النصح والوقت والجهد سواء في تقديم الأستشارات الأكاديمية، أو تحكيم أداة الدراسة والبرنامج التدريبي. وأخص بالشكر الدكتور مظهر محمد عطيات لما قدمة من نصح ومساعدة في المعالجات الإحصائية.

والشكر موصول للملحقية الثقافية السعودية بالمملكة الأردنية الهاشمية، ورئيسها الملحق الثقافي الاستاذ الدكتور محمد بن مفرح القحطاني، وإلى جميع الأحبة الزملاء والأخوة الكرام الأصدقاء الصادقين الناصحين، ولجميع من أسهم في إخراج هذا العمل. وأسال الله أن يجعله خالصا لوجهة الكريم، وأن يبارك فيه وينفع به. وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبة.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحـــق

مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته

إعداد

علي صالح بسيس الغامدي

المشرف

الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن ثم بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس وقياس فاعليته. ولتحقيق هدفي الدراسة؛ أعد الباحث قائمة لرصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تألفت من (60) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: مهارات التخطيط، ومهارات تنفيذ التدريس، ومهارات الإدارة الصفية، ومهارات التقييم. طبق الباحث أداة الدراسة بوصفها قياسا قبليا على مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد العاملين في مراكز التوحد الحكومية والخاصة، إضافة إلى معلمي صفوف التوحد الملحقة بالمدارس العادية في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم خمس وستون معلما ومعلمة (ن = 65).

كشفت نتائج القياس القبلي عن امتلاك (18) معلماً ومعلمة لمهارات التدريس بدرجة مرتفعة، إذ حصلوا على درجات أعلى من (80%) على قائمة الرصد، لذلك تم استثناءهم من البرنامج التدريبي. واستقرت عينة الدراسة على (47) معلماً ومعلمة، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية. تكونت المجموعة الضابطة من (27) معلماً ومعلمة، في حين تكونت المجموعة التجريبية من (21) معلماً ومعلمة وتم اخضاعهم للبرنامج التدريبي.

كشفت نتائج القياس القبلي عن امتلاك افراد الدراسة لمهارات تدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجة منخفضة إلى متوسطة، في حين أمتلكها (18) معلما ومعلمة

بدرجة مرتفعة، وبينت نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية أن مهــارتي التقيــيم والادارة الصفية كانتا الأكثر ضعفا إذ جاءتا وعلى التوالي في المرتبتين الثالثة والرابعة، بينمــا جــاءت مهارتي التخطيط والتنفيذ في المرتبتين الأولى والثانية.

وكشفت نتائج القياس البعدي عن وجود فروق ذات دلالة احصائية لــصالح المجموعــة التجريبية، وبينت أن التحسن في مهارات التدريس قد شمل جميع أبعاد قائمة الرصد وبتفاوت، إذ جاءت مهارات التخطيط في المرتبة الأولى، عقبها مهارات التنفيذ، ثم مهارات الاداراة الصفية، وجاءت مهارات التقييم في المرتبة الأخيرة. من جهة أخرى كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد المجموعة التجريبية فــي القيــاس البعدي على جميع المهارات والأداة ككل تعزى لمتغيرات جنس المعلم، ومؤهله العلمي وخبرته.

وفي ضوء نتائج الدراسة، قدمت مجموعة من التوصيات من أبرزها:

اعتماد البرنامج التدريبي بوصفة برنامجا معتمدا في دورات تأهيل المعلمين في مراكز التطوير والتدريب التربوي في المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

الكلمات ذات الدلالة:

مهارات التدريس، معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، البرنامج التدريبي، قياس فاعلية البرنامج.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

يمثل النظام التعليمي أحد أهم مكونات التطوير لأي مجتمع كان، فقد اهتمت المجتمعات على اختلاف ثقافاتها بقضية تأهيل المعلمين، والارتقاء بمستوى كفايتهم وفاعليتهم، من خلال متابعة وتقييم برامج إعدادهم على أسس علمية، واعتبار ذلك من الأولويات الأساسية.

ويلاحظ المتتبع للميدان التربوي اهتمامًا متزايدًا بموضوع تأهيل معلم التربية الخاصة، ومدى كفاية هذا الإعداد، ودوره في تحسين العملية التربوية الخاصة. ويأتي هذا الاهتمام من عمق النتائج الاجتماعية والاقتصادية التي تترتب على المهام التي يؤديها معلم التربية الخاصة، كما أنه نابع أيضا من تعرض تلك المهام لتغيرات كبيرة وسريعة. فقد أدت التحولات الاجتماعية والتكنولوجية إلى تغييرات كبيرة في توقعات الناس وحاجاتهم من المعلمين بوجه عام، ومن معلمي التربية الخاصة بوجه خاص. إذ واجهت الكثير من مؤسسات تأهيل المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة انتقادات مفادها أنها تعد معلمين لمدارس لم تعد قائمة، وأنها فقدت ارتباطها بما يجري في المدارس، وبقدرتها على الاستمرار في تأهيل معلمين قادرين على تحقيق حاجات المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة المتنوعة، في الأوضاع التربوية المتعددة.

وانطلاقا من هذا الدور الهام لمعلم التربية الخاصة، أدرك معظم العاملين في المجال التربوي أن نجاح أية إجراءات إصلاحية في النظم التعليمية لا بد لها أن تعتمد على توفير الكادر الأكاديمي؛ حتى يمكنه استيعاب مضامين تلك التغيرات المتلاحقة. وأصبحت أي عملية إصلاح في النظام التعليمي تتطلب بالضرورة البدء بالمعلم ومؤسسات إعداده وذلك من خلال العمل على تقويم مستوى هذا الإعداد وكفايته، وتشخيص جوانب القوة والضعف فيه، ليتسنى إجراء التعديلات الضرورية التي من شأنها المساهمة في تأهيل معلم قادر على تحمل مسؤولية قيادة التغييرات الاجتماعية؛ والعلمية؛ والتقنية للمجتمع الجديد (قطناني، 2005).

وإدراكا لأهمية دور معلم التربية الخاصة، وما يضطلع به من مهام؛ أولت وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية اهتماما كبيرا بإعداد وتطوير معلمي التربية الخاصة، وذلك من خلال آليات عدة، يأتي في مقدمتها استحداث برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على مستوى الجامعات، إذ تعد جامعة الملك سعود من الجامعات السعودية الرائدة في هذا المجال،

وبدورها، أنشأت جامعة الملك سعود عام(1984) قسم التربية الخاصة، والذي يعتبر القسم الأول في المملكة والعالم، العربي الذي يؤهل طلابه وطالباته للحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة. وبعد ذلك توسعت وزارة التعليم العالي في إنشاء أقسام أخرى للتربية الخاصة في الجامعات والكليات الأخرى، مثل: جامعة الملك خالد في أبها،وجامعة الملك عبد العزيز في جدة، وكلية دار الحكمة، ومعهد المعلمين في جدة. ومن المتوقع إنشاء المزيد من الأقسام في المدن الرئيسة في المملكة والتي تختص بإعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة (الخشرمي، 2003).

وبالرغم مما يخضع له معلمو التربية الخاصة من إعداد وتأهيل قبل الخدمة، تظل الحاجة إلى النمو المهني وتنمية مهاراته قائمة؛ فمؤسسات إعداد المعلمين لا تستطيع إعداد المعلم الصالح لكل زمان ومكان، وهذا يتطلب بالضرورة محافظة المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والمعارف والاتجاهات الحديثة في طرق التعليم وتقنياته، وممارساته، فيصبح التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة تحقيقا لمبدأ التعلم مدى الحياة، ومن أجل ذلك كله تصبح عملية التخطيط التربوي عملية أكثر ضرورة لتوفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن عناصر التطوير المختلفة في كافة مجالات وعناصر العملية التعليمية التي يمارسها المعلم بشكل يومي، ومنها: أساليب التعليم ووسائله، وعناصر التخطيط للعملية التدريسية، ووسائل التقييم والتدريس، وتدريبه عليها، واستيعاب كل ما هو جديد في هذا الميدان، بما يسهم في رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم؛ من خلال تطوير مستوى مهاراتهم التعليمية.

ونظرا لما يحتله المعلم من دور بالغ الأهمية في أية عملية تهدف إلى التحديث والتطوير التربوي، والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للأفراد المعوقين ونوعيتها، فإنّ الحاجة تدعو إلى ضرورة الشروع بتقييم مهارات التدريس لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية، وإعداد برامج تدريبية من شأنها المساهمة في رفع مهاراتهم، والتغلب على جوانب الضعف لديهم.

مشكلة الدراسة

تواجه عملية تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبات جمّة، فتدريسهم يختلف عن تدريس غيرهم من الطلاب المعوقين؛ لما تتفرد به هذه الفئة من خصائص سلوكية، وتواصلية، واجتماعية. إذ يتطلب تدريسهم امتلاك معلم التربية الخاصة للعديد من مهارات التدريس التي تتأتى من الخبرة والممارسة الميدانية، إضافة إلى التدريب والتأهيل المتواصلين، بما يلبي الاحتياجات التعليمية الفريدة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. وفي حدود علم الباحث، لم تجر دراسات سعت إلى تقييم مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتطوير برنامج لتنميتها، لذلك تهدف هذه الدراسة إلى تقييم مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، كما تهدف إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وقياس فاعليته. وتتضح مبرراتها في النقاط الآتية:

- حاجة معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد إلى برامج متخصصة للتدريب أثناء الخدمة، وبخاصة في مجال مهارات التدريس، إذ يصعب الركون إلى برامج الإعداد قبل الخدمة بمفردها؛ نظرا للحاجات التعلمية التعليمية التي تتصف بالتغاير والتطور المستمرين.
- ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي سعت إلى تقييم مهارات التدريس لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وتحديد احتياجاتهم التدريبية.
- ندرة الدراسات العربية التي سعت إلى تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، بقصد تنمية مهارات التدريس لديهم.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وما فاعلية برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات؟

وتفرع عن هذا السؤال، الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، تعزى لمتغير الخبرة؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي تعزى لمتغير المجموعة (التجريبية، والضابطة)؟

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في تناولها لموضوع مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وسعيها إلى تطوير برنامج تدريبي من شأنه تنمية مهارات التدريس لديهم. ولا يخفى على أحد صعوبة العمل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ نظرا لما يتطلبه من معارف نظرية ومهارات تطبيقية كبيرة، وخصائص شخصية عديدة، يتقدمها الصبر والمثابرة، وتحمل الغموض، ومواقف الإحباط. وتنسجم هذه الدراسة في توجهاتها مع ما يعرف ببرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، التي تسعى إلى تحديث معارف المعلمين النظرية ومهاراتهم التطبيقية، وتبدو حاجة معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية لبرامج التدريب المتخصصة أثناء الخدمة كبيرة؛ فهي تجعلهم أكثر قدرة على تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وأكثر قدرة على تطوير فهم أعمق لأنماط التعلم المختلفة لديهم.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

- التعرف إلى مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- بناء مقياس لتقييم مهارات التدريس لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، والتوصل إلى دلالات صدق وثبات مقبولة.
- بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تقييم فاعلية البرنامج التدريبي المقترح؛ في تنمية مهارات التدريس لدى أفراد الدراسة.

التعريفات الإجرائية

مهارات التدريس: هي الدرجة التي يحصل عليها المعلم على قائمة رصد المهارات التدريسية التي يجب على معلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد امتلاكها لممارسة التدريس، وتشتمل في الدراسة الحالية على المهارات الواردة في قائمة الرصد التي قام الباحث باعدادها، وتتضمن مهارة التخطيط للتعليم، ومهارة التنفيذ، ومهارة الادارة الصفية، ومهارة التقييم.

معلمو الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد: هم معلمو الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد العاملون في مراكز التوحد الحكومية والأهلية، في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية.

البرنامج التدريبي: هو البرنامج التدريبي الذي تم تطويره من قبل الباحث، وتضمن الأهداف، والمحتوى التعليمي، وإجراءات التطبيق، والتقييم.

الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد: هم الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في المراكز الحكومية والأهلية في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية في ما يلي:

- اقتصرت عينة الدراسة على معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني من السنة الدراسية 1434/1433هـ، وفقاً للأنظمة الزمنية سارية المفعول في المملكة العربية السعودية.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على أداة بما يتوافر فيها من دلالات صدق وثبات، من إعداد وتصميم الباحث.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

مقدمة:

يعدّ معلمو الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من معلمي التربية الخاصة الذين يحتاجون إلى تطوير وتحديث مهاراتهم التدريسية؛ نظرا للخصائص التعلمية المميزة للفئة التي يتعاملون معها، فالتوحد اضطراب نمائي شامل يؤثر في الجوانب الاجتماعية، واللغوية والسلوكية في مرحلة الطفولة. كما إنّه اضطراب معقد، ويكتنفه الكثير من الغموض، فيما يتعلق بأعراضه ودلالاته وتشخيصه وتداخله مع الاضطرابات والإعاقات الأخرى (الخطيب، والصمادي، والروسان، وآخرون، 2009).

وثمة اتفاق في الأدب التربوي على أنّ التوحد اضطراب يعرف سلوكيًّا، من خلال ملاحظة مظاهره على الفرد المصاب، ولا يمكن تشخيصه من خلال فحوصات طبية أو مخبريه، وإنّ التدخل التربوي هو الأساس في معالجته، بل إنّه يسبق غيره من الطرق العلاجية، أو يسير موازيا لها، وما يتوفر من طرق علاجية أخرى غير تربوية مثل، العلاج الطبي والبيولوجي ليست إلا اجتهادات قد تسهم في تحسين بعض مظاهر اضطراب طيف التوحد، وقد تزيدها سوءا. بل إنّه يصعب القول بوجود علاج طبي أو دوائي لاضطراب طيف التوحد، وما يشهده بعض الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد من تحسن في الوظائف المعرفية والخصائص السلوكية والتواصلية والاجتماعية جراء تعرضهم لعلاجات طبية أو بيولوجية ليست إلا قصص نجاح محدودة يصعب التعميم على ضوئها، ويظل التدخل التربوي والتعليم والتدريب المناسبان عاملا حاسماً في تحسين مظاهر اضطراب طيف التوحد، والوصول بالطفل المصاب إلى أقصى درجة ممكنه، وفق قدراته وإمكاناته، ومن هنا، لا بد من إعطاء المزيد من الاهتمام للتدخل التربوي المستند إلى ممارسات التعليم والتدريب الفعال. وحيث إنّ المعلم هو العنصر الحاسم في عمليتي التعليم والتدريب، كان لا بد من تقييم ما يمتلكه من مهارات التعليم، والعمل على تطويرها (Defeat Autism Now,DAN,2012).

وإن كان للتدخل التربوي الدور الحاسم في الحد من أعراض اضطراب طيف التوحد وتطوير القابليات والقدرات لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، فلا بد للمعلم من امتلاك العديد من المهارات التي تمكنه من التعامل معهم، ومن بينها مهارات التدريس للطلبة ذوي

اضطراب طيف التوحد، والتي تعتمد وبشكل أساسي على خصائصهم التعلمية والتـــي تحـــددها وارد ومان (Ward &Mann,2003) في التخطيط لدعم الطلبة ذوي اضطراب طيــف التوحـــد، ويتضح ذلك من خلال بناء الخطة التربوية الفردية، واتباع استراتيجيات تعليمية مثبتة الفاعليـــة تسهل تنفيذ البرنامج التربوي الفردي. وإجراءات التعليم الصفي، والتي تتضمن المناحي التعليمية العامة، وممارسات التعليم الفعال، واستراتيجيات التعامل مع الخصائص الحسية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والاستراتيجية الميسرة للتواصـــل، واســـتراتيجية تعلـــيم المهـــارات الاجتماعية، وتعليم المهارات الوظيفية، وضبط السلوك المشكل، ودعم السلوك الإيجابي.

وبالنظر إلى ما أوردته وارد ومان، من مهارات التدريس، التي يفترض بمعلمـــي الطلبـــة ذوي اضطراب طيف التوحد امتلاكها يتضح مدى أهمية دور المعلمين في تسيير العمليـــة التعليميـــة التعلمية الخاصة بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وحجم مهام التدريس التي يتعين علـــيهم الاضطلاع بها وتوظيفها في الغرفة الصفية. لذا فإن الحاجة قائمة لتقييم مهارات التدريس لديهم و التحقق من مستوى امتلاكهم لها. ويمكن ذلك من خلال إعداد مقاييس للملاحظة الموجهة، التي توضح وبدقة الممارسات التعليمية التي تدور في الغرفة الصفية، والمعبرة عن مهارات التدريس لتطبيقها في الغرفة الصفية (Ward &Mann, 2003).

ويطالع الناظر في الأدب العديد من التعريفات التي أفردت لاضطراب ا طيف لتوحـــد، إذ عرفت الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال التوحديين (National Society of Autistic Children NSAC) التوحّد بأنّه اضطراب أو متلازمة تعرف سلوكيًّا، وأنّ المظاهر الأساســـية يجـــب أن تظهر قبل أن يصل الطفل إلى (30) شهراً من العمر، ويتضمن اضطراباً في سرعة أو تتـــابع النمو، واضطراباً في الاستجابات الحسية للمثيرات، واضطراباً فـــي الكـــلام واللغـــة والـــسعة المعرفية، واضطراباً في التعلق والانتماء للناس والأحداث والموضوعات.

ويعرفه روزيجنول وروزيجنـــول (Rossignol & Rossignol,2006) بأنّـــه اضـــطراب عصبي نمائي، يتصف بضعف التفاعل الاجتماعي، وصعوبات في التواصـــل، وســـلوكياتمحددة ومتكررة، ويصيب الأطفال من مختلف الطبقات الاجتماعية والاقتصادية والخلفيات العرقية.

وينص تعريف التوحّد المشار إليه في قـــانون التربيـــة للأفـــراد المعـــوقين الأمريكـــي (Individual With Disabilities Educational Act.IDEA,2004) بأنّه إعاقة نمائية تؤثر فـــي التواصل اللفظي وغير اللفظي، وفي التفاعل الاجتماعي، وتؤثر في الأداء التعليمي للفرد. ويتفرد بمجموعة من الخصائص أهمّها: الانشغال بأنشطة متكررة وسلوكياتنمطية، والإصـــرار علـــى

الروتين اليومي ومقاومة التغيير، والاستجابات غير العادية تجاه المثيرات الحسية المختلفة، وتتضح هذه الخصائص قبل بلوغ الطفل سن الثالثة (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2012).

كما تعرفه جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association. APA) على أنّه إعاقة نمائية شديدة، تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر، وتتصف بعجز نوعي في التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، والسلوكياتالمحددة والمتكررة، (APA,2012).

اضطرابات طيف التوحد (Autism Spectrum Disorders. ASD)

اضطرابات طيف التوحد مجموعة معقدة من الإعاقات العصبية النمائية التي تتصف بخصائص فريدة تتضمن الصعوبات الاجتماعية والتواصلية والسلوكياتالنمطية المتكررة، والاهتمامات الضيقة، كما قد يظهر أفراد من هذه الفئة اضطرابات لاستجابات غير عادية للمثيرات الحسية المختلفة، مثل: الأصوات أو الهيئة التي تبدو عليها الأشياء. واضطرابات طيف التوحد تأخذ صفة الحال (State) فهي مزمنة، لا يعرف لها أسباب مطلقة أو علاج محدد (National Research Council. NRC, 2001).

وعادة ما يمكن تشخيص اضطرابات طيف التوحد بموثوقية أكبر عند سن الثالثة وفي بعض الأحيان يمكن تشخيصها مبكراً عند سن (18) شهراً (Virginia Department of Education, 2010).

في الوقت الراهن، تتوفر معرفة عن اضطرابات طيف التوحد أفضل ممّا كانت عليه في أي وقت مضى. إذ يستمر الجهد البحثي بالكشف عن المزيد من الأسباب المحتملة لهذه الاضطرابات، ونتيجة لذلك، أصبح الاهتمام أكبر بالتشخيص والتدخل المبكرين، وتطوير الاستراتيجيات التعليمية الفعالة، للتعامل مع الفروقات التعلمية العديدة لدى الأطفال، ضمن اضطرابات الطيف (Center for disease control and prevention, 2007).

وعليه فإنّ الباحثين وغيرهم من المهنيين هم اليوم أكثر قدرة على تقديم المزيد من المعلومات عمّا هي عليه اضطرابات طيف التوحد، وأكثر قدرة على تقديم التوصيات المستندة إلى نتائج البحث العلمي للعاملين مع الأطفال والراشدين ضمن هذا الطيف.

وبالرغم من ذلك، يظل تحديد التدخلات التربوية الأكثر فاعلية مسألة معقدة و مؤرقة للعديد من العاملين، ممّن هم في صفوف المواجهة الأولى مع هذه الفئة من الطلبة (Bergeson,Davidson,Harmon,Gill,& Colwell, 2008).

وإذ يعد اضطراب طيف التوحد ميداناً خصباً للبحث للعلمي، ومجالاً حيوياً يتشارك الاهتمام به باحثون من تخصصات علمية مختلفة؛ فلا بدّ من الإشارة إلى بعض الحقائق التي تعبر عن أحدث التطورات الناشئة في هذا الميدان، لا سيما أنّ إعداد أدب هذه الأطروحة يتزامن مع إعلان الرابطة الأمريكية لأطباء النفس – وبشكل رسمي – عن صدور النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية Diagnostic Statistical Manual on Mental Disorders. DSM 5 (APA,2013). فقد طرحت الرابطة الأمريكية لأطباء النفس إصدارها الجديد من هذا الدليل في شهر أيار الماضي (مايو 2013)، والواقع أنّ معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد كانت واحدة من أهم المعايير التي شهدت تعديلات كبيرة، إذ بحثت تضميناتها، ولا زالت تبحث، وستظل كذلك على صعد إكلينيكية، وتربوية، وثقافية (Vivanti, Hudry,Trembath, rbaro, Richdale, Dissanayake, & Richadle,2013). وتعرض المناقشة الآتية وبإيجاز معايير تشخيص طيف التوحد، وأبرز التعديلات التي ترتبت على ذلك:

معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد، كما وردت في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM5 (APA, 2013):

- حتى يشخص الفرد باضطراب طيف التوحد، بناء على حاضره أو بالرجوع إلى تاريخه، لا بد وأن تنطبق عليه المعايير الواردة فيما يأتي:

أ- ضعف مستمر في التواصل الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي في السياقات والمواقف المختلفة لا يشار إليه بتأخر نمائي عام، ويظهر في المجالات الثلاثة الآتية:

1. ضعف في التبادل الانفعالي الاجتماعي.
2. ضعف في سلوكياتالتواصل غير اللفظي المستخدمة في التفاعل الاجتماعي.
3. ضعف في بناء العلاقات الاجتماعية، والمحافظة عليها.

ب- أنماط السلوك، أو الاهتمامات، أو النشاطات المقيدة والمتكررة، وتظهر في اثنتين من الآتية:

1- الكلام وحركات الجسم النمطية، والاستخدام المتكرر للأشياء.

2- التمسك المطلق بالروتين ومقاومة التغيير، وأنماط سلوكية طقوسية لفظية وغير لفظية.

3- اهتمامات ضيقة جدًّا وثابتة، متطرفة في حدتها أو تركيزها.

4- استجابات متدنية أو مبالغ بها للمثير الحسي، أو اهتمام غير عادي بخصائصه.

ج- يجب أن تظهر هذه الأعراض في الطفولة (لكنّها قد لا تظهر كليّةً، حتى تتجاوز المتطلبات الاجتماعية قدرات الفرد المحدودة).

د- تعيق هذه الأعراض مجتمعة أو تحدّ من الأداء الوظيفي اليومي للفرد.

ومن أبرز التعديلات التي ترتبت على هذه المعايير ما يأتي:

1. حذف مصطلح الاضطرابات النمائية الشاملة.
2. حذف متلازمة ريت التي كانت فئة مستقلة ضمن اضطرابات الطيف، وفقاً للدليل السابق.
3. حذف اضطراب انحلال (تفكك) الطفولة. إذ تفيد المعرفة الجديدة أنّ التراجع النمائي في اضطراب طيف التوحد عامل مستمر بمدىً واسع من حيث طبيعة فقدان المهارة أو وقت حدوثها، وكذلك المؤشر النمائي الذي يتم الوصول إليه قبل حدوث التراجع في النمو.
4. حذف اضطراب اسبيرجر. فليس من دليل إكلينيكي أو بحثي يدعم فصل اضطراب اسبيرجر عن اضطراب طيف التوحد، والمعادلة هي أنّ اضطراب اسبيرجر هو ذاته اضطراب طيف التوحد مرتفع الأداء.
5. دمج اضطرابات طيف التوحد في مجموعة تشخيصية واحدة (اضطراب طيف التوحد). إذ يبين الدليل العلمي والممارسة الإكلينيكية أنّ الطيف الواحد يعبر عن الأعراض، وكيفية تطورها، والاستجابة للمعالجة بصورة أفضل (Kaufman et al., 2013).

الخصائص المصاحبة لاضطرابات طيف التوحد:

اضطرابات طيف التوحد إعاقات شديدة التباين فيما بينها، فهي تتفاوت في القدرات والذكاء والسلوكات. ويعني ذلك أنّ الخصائص المصاحبة لها يمكن ملاحظتها ضمن مدىً واسع، وتتراوح بين البسيطة، والشديدة، والشديدة جداً. (Bergeson et al., 2008).

الخصائص الأساسية (الأولية):

هنالك ثلاثة مجالات نمائية أساسية أكثر تأثراً باضطرابات طيف التوحد، وهي:

أولاً: التفاعل الاجتماعي

يظهر الأفراد ذوو اضطرابات طيف التوحد صعوبات في الانتماء إلى الآخرين والتفاعل الاجتماعي المتبادل. فهناك ضعف في العلاقات مع الأقران بل إنّ اهتماماتهم في بناء علاقات مع الآخرين محدودة جداً أو إنّهم قد يبحثون عن التفاعل مع الآخرين بطرق غير اعتيادية. كما أنّ فهمهم لأشكال التواصل غير اللفظي محدود جداً. يضاف إلى ذلك الضعف الشديد في التعبير عن الانفعالات وتنظيمها، كما تنقصهم القدرة على اللعب الوظيفي، أو ضمن مستويات تتناسب مع أعمارهم، ثمّ إنّ نسبة كبيرة منهم غير قادرة على الانخراط في الأنشطة التخيلية (Imaginative Activities) (Dunlap,1999).

ثانياً: التواصل

يظهر جميع الأفراد ذوو اضطرابات طيف التوحد صعوبات لغوية وتواصلية بالغة. إلاّ أنّ الخصائص اللغوية والتواصلية لديهم تتفاوت تفاوتاً كبيراً فبعضهم غير ناطق، وبعضهم الأخر تتوفر لديهم اللغة؛ إنّما ينقصهم الاستخدام الاجتماعي لها، و تتضمن الصعوبات التواصلية لديهم ما يأتي.

- صعوبات في التواصل غير اللفظي، مثل:
  - تعابير الوجه غير الملائمة.
  - الاستخدام غير العادي للإيماءات (Unusual use of gestures).
  - ضعف التواصل البصري.
  - ضعف الانتباه المتبادل.

- ضعف مهارات اللغة التعبيرية أو تأخر تطورها.
- اختلافات كبيرة في اللغة الشفهية لتلك الفئة التي تتطور لديها اللغة، مثل:
  - طبقة الصوت أو التنغيم الغريب.
  - سرعة الكلام أو بطؤه، مقارنة بالمعدل الطبيعي
  - الإيقاع أو التشديد غير العادي.
  - الرتابة في الصوت.
- الميل إلى استخدام اللغة لغاية تلبية الرغبات الشخصية بدلا من استخدامها للتفاعل الاجتماعي.
- المصاداة الفورية أو المتأخرة.
- محدودية المعاني، مثل:
  - الألفاظ والمصطلحات المحصورة في إطار محدد.
  - انحصار الألفاظ في إطار الطلب أو الرفض؛ من أجل تنظيم البيئة المادية.
  - محدودية الألفاظ التي تخدم وظائف اجتماعية.
- الميل إلى الاستمرارية في الحديث عن موضوع محدد، وصعوبة الانتقال إلى موضوع آخر.
- الصعوبات اللغوية البراجماتية عند الحديث مع الآخرين، مثل:
  - مشكلات المبادرة بالتواصل.
  - صعوبة في إدراك أدوار الكلام (مقاطعة الآخرين).
  - أسلوب نمطي رتيب في الكلام.

ثالثاً: السلوكيات المحدودة والمتكررة والنمطية

يظهر ذوو اضطرابات طيف التوحد سلوكيات غير عادية، وتتضمن:

- مدىً محدوداً من الاهتمامات، والانهماك في موضوعات أو اهتمامات محدودة ضيقة.
- التمسك بالروتين غير الوظيفي.

- اللازمات والسلوكيات النمطية الحركية المتكررة، مثل: الرفرفة، وفرقعة الأصابع، وهز الجسم، والدوران، والمشي على أصابع القدمين.
- الاستغراق والانهماك في أجزاء الأشياء، مثل اللعب بإطار السيارة.
- الإصرار على المثلية (Sameness) والروتين ومقاومة التغيير.
- استجابات غير عادية للمثيرات الحسية.

ويظهر لدى الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد مشكلات سلوكية، مثل العدوان، والتخريب، و الصراخ، وإيذاء الذات، ونوبات الغضب. وبالنظر إلى كون العديد منهم غير قادرين على إيصال أفكارهم ورغباتهم بفاعلية، فليس من المستغرب أن يعتمدوا على سلوكاتهم لإيصال رسائل محددة. فقد يلجأ الطالب إلى العدوانية أو التخريب؛ ليوصل للآخر أنّ المهمة صعبةً جدا. وفي المقابل قد يلجأ بعض الطلبة إلى استخدام هذه السلوكيات ليتجنبوا الأنشطة أو ليضبطوا قلقهم. لذلك على المعلمين النظر إلى ما وراء السلوك؛ ليتمكنوا من تحديد الرسالة التي يحاول الطالب إيصالها (Virginia Department of Education, 2010).

الخصائص الثانوية:

إلى جانب الخصائص الأساسية، ثمة خصائص ثانوية تم تحديدها لدى ذوي اضطرابات طيف التوحد، وهي شائعة بينهم، وتتضمن:

- التقليد: يصعب على بعض ذوي اضطرابات طيف التوحد تقليد المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة، وقد تغيب عنهم القدرة على تقليد النماذج اللفظية. وفي حالة ظهور مهارات التقليد لديهم قد يصعب استخدامها في السياقات التي تتطلبها على نحو ملائم، أو تعميمها إلى مواقف جديدة.
- نظرية العقل: يصعب على العديد من الأفراد ذوي اضطرابات طيف التوحد فهم الطريقة التي يفكر بها الآخرون، أو كيف يشعرون. فقد يدرك الواحد منهم الأسباب البسيطة للمشاعر والانفعالات، بينما يواجه صعوبة في فهم الأسباب الأكثر تعقيداً. وغالباً ما يؤدي هذا إلى عدم فهم الأسباب المسؤولة عن سلوكياتالآخرين وأفعالهم.
- الوظائف التنفيذية: ينعكس الخلل في الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد من خلال ضعف عمليتي التخطيط والتنفيذ للأفعال المختلفة، وقد ينجم عن

ذلك ضعف في السيطرة على السلوك والتنظيم الذاتي وكف الاستجابة، ويترجم هذا الضعف بالاندفاعية.

- الصعوبات الحركية: قد يظهر أفراد هذه الفئة صعوبة في تأدية المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة، إضافة إلى ضعف في التوازن والتآزر الحركي.
- الخصائص الحسية: يظهر العديد من ذوي اضطراب طيف التوحد حساسية مفرطة أو منخفضة تجاه المثيرات الحسية المختلفة. وتظهر مثل هذه الاستجابات الحسية في الجوانب البصرية والسمعية واللمسية والشمية والذوقية؛ والنظام الدهليزي (Baron-Cohen & Swettenham,1997).

وهنالك عدد من مواطن القوة التي يمكن ذكرها عند الحديث عن ذوي اضطرابات طيف التوحد ومنها:

الذاكرة: قد يتذكر الفرد المعلومات ذات العلاقة وغيرها لفترة طويلة من الزمن. وقد يسهل عليه تذكر التفاصيل الدقيقة، وغالباً ما يتم تخزين مجموعات المعلومات مع بعضها إلى بعض، كما قد يتم استخدامها وظيفيًّا لأداء المهام وإكمال الأنشطة المختلفة.

المعالجة البصرية: يظهر ذوو اضطرابات طيف التوحد تركيزاً كبيراً على التفاصيل البصرية الدقيقة، لذلك، غالبا ما تكون المعلومات البصرية مدركة على نحو جيد ومطبقة بطريقة دالة وذات معنى. وعليه، قد يساعد عرض المعلومات بصريا في التعويض عن مشكلات الانتباه والمعالجة السمعية.

التركيز المكثف (Intense Focus): قد يكون لدى بعض ذوي اضطرابات طيف التوحد قدرة كبيرة في التركيز على المعلومات، أو النشاطات أو الموضوعات ولفترة طويلة من الوقت. وقد تكون هذه الخاصية حقيقة أكبر إذا ارتبطت بموضوع أو نشاط يقع ضمن اهتمامات الفرد (Anzalone & Williamson, 2000).

الخصائص التعلمية:

لدى الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد ملف نفسي تربوي يختلف عمّا هو عليه لدى العاديين؛ إذ تبين الدراسات إمكانية وجود قصور في العديد من الوظائف المعرفية، لكنّها لا تتأثر جميعها بالاضطراب. وقد يكون الضعف في القدرات المعقدة، بينما قد تكون القدرات البسيطة

ضمن المجال المعرفي ذاته سليمة. وتحدد الدراسات الراهنة مجموعة من الخصائص المعرفية المصاحبة لاضطرابات طيف التوحد، ومنها:

- عجز في الانتباه للدلالات والمعلومات ذات العلاقة.
- ضعف في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وتحديداً في استخدام اللغة للتعبير عن المفاهيم المجردة.
- ضعف في تشكيل المفاهيم، والتفكير المجرد.
- ضعف في الجانب المعرفي الاجتماعي، بما في ذلك ضعف القدرة على تبادل الانتباه والانفعالات مع الآخرين، وفهمها.
- عدم القدرة على التخطيط، والتنظيم، وحل المشكلات.

إلى جانب ما سبق، يمتلك بعض ذوي اضطرابات طيف التوحد قدرات أفضل في مجال الذاكرة الصماء، والمهام البصرية المكانية مقارنة بغيرها من المجالات. فقد يتفوقون في المهام البصرية المكانية، مثل: تجميع البزل (Putting Puzzles together)، والأداء يبقى بشكل جيد للمهام المكانية، والإدراكية، والمطابقة. كما قد يسهل عليهم تذكر المعلومات البسيطة، إلا أنّ لديهم صعوبة في استرجاع المعلومات الأكثر تعقيداً (Koegel & Koegel,1995).

في السياق ذاته، ترى جرانديان (1995) Grandian أنّ بعض الأفراد ذوي اضطرابات طيف التوحد قد يتعلمون بسهولة أكبر ويتذكرون المعلومات التي تعرض عليهم بصريًّا، في المقابل قد يكون لديهم مشكلات في تعلم الأشياء التي يصعب عرضها من خلال الصور. وتوضح بأنّ لديها تصور بصري لكل شيء تسمعه وتقرأه، وعليه فإنها تفكر من خلال الصور، كما قد يكون لدى الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد صعوبة في فهم المعلومات الشفهية والكتابية، مثل اتباع التعليمات الشفهية أو تلك التي يقرؤونها. إلا أنً بعض ذوي الأداء المرتفع (High Functioning) قد يمكنهم التعرف على الكلمات، وتوظيف المهارات الفونولوجية (الصوتية)، ومن ثمّ معرفة معاني الكلمات. كما يظهر بعضهم قوة في مجالات لغوية وكلامية محددة، مثل إنتاج الأصوات، والكلمات، والبنى القواعدية البسيطة، إلا أنّهم يواجهون صعوبات في حمل الأحاديث مع الآخرين، واستخدام الكلام لأغراض التفاعل الاجتماعي. وقد يستطيع الطلبة ذوو الأداء المرتفع إجراء الحسابات العددية بسهولة؛ إلا أنّهم غير قادرين على حل مشاكل التطبيق. ويستجيب معظم الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد بشكل أفضل في ظل

البيئات المنظمة، ويتعلمون بشكل أفضل من خلال التكرار المتسق للمهارات المكتسبة حديثاً. وهم عادة ما يتعلمون المهارات الجديدة بفاعلية أكبر في البيئات الهادئة محدودة المشتتات.(Indiana Resource Center for Autism, 1997)

برامج التدريب أثناء الخدمة (In - Service Training Programs):

إنّ الزيادة المضطردة في نسب انتشار اضطراب طيف التوحد تلقي حملاً ثقيلاً على النظام التربوي، ما يولد حاجة ملحة إلى معلمين مؤهلين لتعليم هؤلاء الأفراد. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، مثلا، تزداد أعداد الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين في أروقة المدارس العادية بنسبة تقارب 20% سنويًّا، وبناءً على ذلك يعد اضطراب طيف التوحد الأكثر نموًّا بين الطلبة المؤهلين لخدمات التربية الخاصة (Hendricks, 2011). وعادة ما يعبر المعلمون العاملون في الميدان عن تأخر معارفهم النظرية ومهاراتهم التطبيقية، وعدم مواكبتها لأفضل ممارسات التدريس الراهنة. بل إنّ بعض معلمي الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد لم تتح لهم فرصة اكتساب المهارات اللازمة للعمل مع هذه الفئة أثناء سنوات إعدادهم قبل الخدمة؛ لأنّ ممارسات التعليم الفعال بحد ذاتها لا تزال غير واضحة بما فيه الكفاية، وينقص بعض منها ما يدعمها من أدلة بحثية مثبتة. وقد يكون معلمو التربية الخاصة عموماً، ومعلمو الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد خصوصاً، وغيرهم من مقدمي الخدمات المساندة، وبخاصة من يعملون مع فئات الإعاقة قليلة الحدوث، بمعزل عمّا يطرأ من تحديث وتطوير للمعرفة السابقة، فتظل معارفهم ومهارتهم دون المستوى المطلوب، وبلا شك، ينعكس ذلك بشكل أو بآخر على نوعية الخدمات المقدمة للطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد (Horrocks,2010).

وإنّ التقصير في بعض برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، أو المدة الزمنية الطويلة التي قضاها معلمو التربية الخاصة في العمل الميداني دون مواكبة المستجدات الطارئة في المجال يتطلب بالضرورة توفر برامج التدريب أثناء الخدمة، ما يمكن المعلمين من مواكبة أفضل ممارسات التعليم في هذا المجال، والبقاء على تواصل مع غيرهم من المهنيين ذوي العلاقة .(Reichle et al., 1996)

وتعد مهارات التدريب أثناء الخدمة ضرورية لإعادة تعريف المعلمين بالقيم والأهداف الجديدة، وتدريبهم على طرق وممارسات التعليم الأكثر فاعلية، وتمكينهم من التكيف الناجح مع التعديلات التي تطرأ على المناهج بين الحين والأخر، وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة للتدريس، وفقاً لممارسات التعليم المستندة إلى الأدلة العلمية (Conco,2004).

علاوة على ذلك، فإنّ برامج التدريب أثناء الخدمة تساعد المعلمين على تطـوير عملهـم بصورة شمولية. وتمكنهم من إدراك استراتيجيات التغيير والتطوير في المنهاج، وإنّ الكثير من المعلمين ينخرطون في مهنة التدريس بدون تلقي تدريب كاف على ذلك، وهـم بحاجـة إلـى التدريب على المهارات البحثية ومهارات اتخاذ القرار بمستوياتها المختلفة (Carl, 1995) .

وتقترح (2010) Horrocks أنّ برامج التدريب أثناء الخدمة يمكنها أن تؤثر ايجابـاً فـي مستويات أداء المعلمين، ما ينعكس على نوعية حياة الطلبة المشخـصين باضـطرابات طيـف التوحد. وعلى برامج التدريب هذه أن تمكن معلمي الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد عموما من فهم التعقيدات التي يحملها هذا الاضطراب، وإتقان استراتيجيات التدخل الفعالة، و الحصول على تدريب واقعي في البيئة الطبيعية (المدرسة، والمنزل، والمجتمع)، وإذا ما تم ذلـك، فإنّـه سينعكس على المعلم ثقة وفاعلية، فيصبح أكثر قدرة على تحقيق مخرجات نوعية مع طلابه.

وفيما يلي عرض لمهارات التدريس التي ينبغي لمعلمي التربية الخاصة عموماً امتلاكها، يليه عرض مماثل لممارسات التدريس المستندة إلى الدليل العلمي في مجال اضطرابات طيـف التوحد:

مهارات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة:

تحتل مهارات التدريس موقعاً مهمًّـا فـي ميـدان التربيـة الخاصـة، (Council for Exceptional children,CEC,2004)؛ فهي تتطلب عدداً من المهارات التي تميز معلـم التربيـة الخاصة عن بقية المعلمين، وتبدو تلك المهارات في ممارسات التدريس التـي يتبعهـا المعلـم، والمتعلقة بمحتوى مهاري أو معرفي محدد، ويجمل قسم التربيـة والتعلـيم بولايـة لويزينيـا (Louisiana Department of Education,2004) مهارات التدريس الفعال بما يـأتي: مهـارات التخطيط التربوي والانتقالي، واستخدام استراتيجيات تعليمية تدعمها نتـائج البحـث التربـوي، وتنظيم البيئة الصفية وضبطها، ومراعاة الفروق الفردية، وإثارة دافعية المتعلمين، والتقييم.

أما التدريس الفعال (Effective Teaching) فيقصد به توظيف المهـارات والحقـائق ضمن مادة تعليمية، ما يتطلب الترتيب والتنظيم من بداية الدرس إلى نهايته. فإنّه التدريس الذي يقوم على نحو وظيفي، ويقلل من أخطاء الطلبة عن طريق مواءمة التدريس لمستوى القـدرة، ويشمل كذلك تدريس المهارات الضرورية للطفل، مثل: التركيز على مهارات العنايـة بالـذات والمهارات اللغوية، والمهارات الاجتماعية. مع العمل على توفير تدريب ملائم لتطبيق الجوانب النظرية بما يتناسب مع مستويات الطلبة، بالإضافة إلى اختيار المعلم لأهداف التدريس بعنايـة،

والتركيز على أفضل فرص التعلم؛ باستخدام أساليب تدريسية متنوعة تشجعهم على النمو والإنجاز. وإنّ استخدام مهارات التدريس الفعال يؤدي إلى إتقان الطلبة للمهارات المقدمة لهم مما يؤدي إلى بناء المهارات الأساسية لديهم، ما يسمح بتقديم مهارات جديدة ويتيح الفرصة للمعلم لتقديم نشاطات إثرائية لطلبته (Marlow, 1996).

أبعاد التدريس الفعال:

يمكن تحديد مهارات التدريس الفعال بثلاثة أبعاد رئيسة، وهي:

- **التخطيط (Planning):**

وهو الإعداد المسبق الذي يضعه المعلم للأهداف التعليمية المراد تحقيقها، ويمثل الإطار التنظيمي للعملية التدريسية، إذ يبنى على تحديد مستوى الأداء الحالي للطلبة، وتحديد حاجاتهم، ومن ثمّ التخطيط لتلبية هذه الحاجات (Kyriacou, 1992). ويتضمن التخطيط الفعال تحديد الأهداف بشكل واضح، وتحديد أدوار المعلم والمتعلم، واعتبار الوقت المخصص لكل هدف، وترتيب الأهداف حسب أولويات التدريس، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتحضير المتطلبات السابقة للدروس بما تتضمنه من أدوات ومواد (Duune & Wragg, 1996).

وقد أشار الأدب التربوي في التربية الخاصة إلى مهارات عدة تستخدم في التخطيط الفعال للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل: التخطيط للبرامج التربوية الفردية، ومراعاة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، وتحديد الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية قابلة للقياس، وتحديد ظروف الأداء للأهداف التعليمية، وتحديد معايير الأداء للأهداف التعليمية، وتنويع الأهداف التعليمية (اجتماعية، انفعالية، معرفية، نفس – حركية...إلخ)، وتوضيح أهداف الحصة بطريقة تتناسب مع أهداف الخطة التربوية الفردية، وتحديد الأدوات والأساليب التعليمية، وتنظيم وترتيب المهامّ التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في تخطيط البرامج التربوية الفردية، والتخطيط السليم لاستخدام استراتيجيات تدريسية، وأنشطة، ومواقف تعليمية ملائمة، والتخطيط لتنظيم البيئة الصفية للطلبة، واستخدام المصادر والمواد المتاحة (Ysseldyke & Algozzine, 1990).

- **التدريس والإدارة الصفية (Instruction and Classroom Management):**

يقصد بالإدارة الصفية حفظ النظام الصفي، وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي المشجع على التعلم، وتنظيم البيئة التعليمية؛ من خلال فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم الاجتماعية وأساليب العمل معهم، وملاحظة الطلبة ومتابعتهم (الناشف وشفيق، 1990). ويمكن تحديد أربعة من الأنظمة الصفية التي يستطيع المعلم ممارستها، وهي:

1. النظام الذي يفرضه المعلم من خلال قواعد سلوكية صفية، ومن خلال التعليمات والأوامر والأدوار.
2. النظام الذي يفرضه المعلم من خلال استخدام أساليب التعزيز، وتشجيع الدافعية لدى الطلبة.
3. النظام الذي تفرضه الأعمال المشتركة التي يقوم بها المعلم مع طلابه.
4. النظام الذي يفرضه المعلم من خلال وضع قواعد سلوكية محددة.

ويشير الأدب التربوي إلى مهارات الإدارة الصفية التي تشتمل على اختيار الاستراتيجيات الملائمة وتعديل السلوك، ومراقبة سلوكياتالطلبة، وتحديد طرق ضبط السلوك داخل الصف وخارجة، واستثمار الوقت التعليمي، وضبط إدارة الصف بفاعلية، واستخدام مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، واستخدام أساليب التعزيز الملائمة، وتنظيم غرفة الصف بطريقة تسهل عملية الاتصال، وتنظيم تفاعل الطلبة مع بعضهم إلى بعض.

التقييم (Evaluation):

يقصد بالتقييم جمع المعلومات التربوية عن الطلبة بقصد اتخاذ القرارات الملائمة. وتتمثل أهداف التقييم بما يأتي:

1. إحالة الطلبة إلى البرنامج التربوي المناسب.
2. تحديد مدى استعداد الطلبة لتلقي الخدمات التربوية.
3. تصميم البرامج التربوية الفردية، واختيار الأهداف المناسبة.
4. تقييم مدى تقدم الطلبة في البرنامج التربوي الفردي.
5. إجراء التغييرات والتعديلات المناسبة .

ويمكن تحديد مهارات التقييم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـــة باســتخدام الاختبـــارات بمختلف أنواعها، وتحديد نقاط القوة أو الضعف، وتحديد مستويات الأداء المتوقعة بنـــاء علـــى قدرات الطلبة، وتسجيل نتائج الاختبار، ومراجعة الأهداف التعليمية، وتقييم درجة تقدم الطلبـــة، ومدى تحقق الأهداف التعليمية، والاحتفاظ بسجلات مناسبة، وكتابة تقـــارير عـــن أداء الطلبـــة (Ysseldykc & Algozzine, 1990).

ممارسات تعليم الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد المستندة إلى الأدلة العلمية:

بدأت حركة الممارسة المستندة إلى الأدلة العلمية في الحقل الطبي منذ تـــسعينات القـــرن الماضي. وبينما أدت الجهود البحثية ذات العلاقة إلى التقدم في المعالجات الطبية للمرضـــى، إلاّ إنّ الأطباء لم يكونوا على وعي دائم بهذه التطورات، وفي بعض الحـــالات كـــانوا يـــستمرون باستخدام علاجات أو إجراءات طبية لم تعد مناسبة. وفي حالات أخرى لم يكن الأطبـــاء علـــى وعي بالمعالجات والإجراءات الطبية التي من شأنها أن تؤدي إلى نتاجات أفضل بالنسبة للعديد من المرضى (The National Autism Center NAC, 2011)

لذا لم تعد الحاجة إلى مواكبة التطور في ميدان البحث العلمـــي، والممارســـات الأفـــضل مشكلة تقتصر على الأطباء فحسب، بل إنّ مدىً واسعاً من المهنيين يواجهون المـــشكلة ذاتهـــا. وفي الوقت الذي تعد فيه مواكبة التطورات المختلفة التي يؤدي إليها البحث العلمي تحديًّا حقيقيًّا، فإن المهنيين العاملين في الحقل التربوي مضطرون لذلك؛ لكي يقدموا لطلابهم الخدمات الأكثـــر ملاءمة وفاعلية. والواقع إنّ التشريعات الفيدرالية الناظمة لتوفير الخدمات في المـــدارس مليئـــة بالبنود المرجعية التي تؤكد على الحاجة إلى توظيف أساليب التدخل والمعالجات المختلفة تلـــك التي تدعمها نتائج البحث العلمـــي (Individual with Disabilities Education Act, 2004 ; No Child left Behind, 2002).

وبالرغم من أهمية نتائج البحث العلمي إلا أنّها ليست المكون الوحيد للمارسة المستندة إلى الدليل، فالممارسة المستندة إلى الدليل تتطلب الدمج بين نتائج البحث العلمي وعوامل أخرى بالغة الأهمية، تتضمن:اتخاذ القرار المهني المعتمد على البيانات، قيم الأسر وتفضيلاتهم والطالب ذي اضطراب طيف التوحد أينما كان ذلك ممكنا، القدرة على تطبيق التدخلات المختلفة بدقة متناهية (NAC, 2011).

في السياق ذاته يعرف توريس، وفـــارلي، وكـــوك (2102) Torres, Farley, and Cock ممارسات التعليم المستندة إلى الدليل بأنّها مناح تعليمية أثبتت البحوث العلمية الرصينة فاعليتها،

فإذا ما طبقت بدقة كما هي صممت، فإنّها تحدث فرقاً وتحسناً نوعيًّا في أداء الطلبة ذوي الإعاقة.

ومن المهم أن يبحث معلمي التربية الخاصة عن ممارسات التعليم المستندة إلى الدليل وتضمينها في ممارساتهم التعليمية اليومية؛ لمساعدة الطلبة على إدراك كامل قابلياتهم. وحتى تعد الممارسة التربوية فعالة لابد من أن تثبت بحوث عدة وافقت بدورها معايير بحثية صارمة فاعلية هذا البرنامج أو ذاك، أو هذا التدخل أو ذاك (Honner et al., 2005).

وتعرض المناقشة الآتية لعدد من ممارسات التعليم والتدريب المثبت فاعلية استخدامها مع الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد تلك التي ينبغي لمعلمي هذه الفئة الإلمام بها واستخدامها، وقد انبثقت هذه الممارسات عن الخصائص المختلفة التي تميز فئات اضطرابات طيف التوحد عن غيرها من فئات الإعاقة.

أولاً: ممارسات التخطيط البرامجي وتتضمن (إشراك الأسر، ملف التعلم الفردي، التقييم، وبناء البرنامج التربوي الفردي، والتخطيط للانتقال).

- **إشراك الأسر (Family Involvement).**

ممّا لا شك فيه أنّ الآباء يؤدون دوراً حيويًّا في تعليم أطفالهم. وبوصفهم شركاء في العملية التعليمية؛ يستطيعون تقديم المعلومات التي تزيد من فهم المعلمين للطالب، فمشاركتهم تحسن من التخطيط البرامجي وتحديد الأهداف، واختيار الطرق التعليمية، واستراتيجيات زيادة الدافعية الأكثر ملاءمة وفاعلية بالنسبة للطالب. هذا، ويتم بناء الشراكة التشاورية بين البيت والمدرسة من خلال خلق فرص الحوار المتكررة حول احتياجات الطالب التعليمية الفردية، وأدلة التقدم، وأي تعديلات يتطلبها البرنامج التربوي. ونظراً للصعوبات التي يظهرها الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد في نقل أثر التعلم وتعميم المهارات من موقف لآخر ومن بيئة لأخرى، فإنّ تعزيز المهارات والمفاهيم في المدرسة والبيت يدعم وبلا شك عملية التعلم لديهم. ثم إنّ إشراك الأسر في تخطيط البرنامج التربوي الخاص بأطفالهم يساعد في تنمية قدرات الطلبة على التعلم؛ فالأسر عادة ما تكون قادرة على توفير فرص إضافية للطالب لممارسة المهارات، وهذا أيضاً يزيد من قدرة الطلبة على تعميم المهارات المكتسبة إلى مواقف وسياقات مختلفة. ويشكل وجود طفل لديه اضطراب طيف التوحد تحدياً كبيراً لأية أسرة كانت، وقد يؤثر في الأسرة انفعاليا ونفسيا وماديا وماليا. إن تأثر الأسر بوجود الطفل ذي اضطراب طيف التوحد يتفاوت عبر المواقف المختلفة، فبعض الأسر قادرة على التعامل مع الضغوطات المختلفة، بينما قد

يصعب ذلك على أسر أخرى. لذا من المهم التذكر دائماً أنّ العديد من الآباء يعيشون رحلة طويلة لتقبل تشخيص طفلهم وما لهذا التشخيص من تضمينات كبيرة تنعكس على حياتهم الشخصية وحياة الطفل، والتقبل هذا من عدمه ينعكس على مدى تعاونهم مع المدرسة (Sansosti,2008).

- **ملف التعلم الفردي (Individualized Learning Profile):**

إنّ القرارات المتعلقة بماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ لا ينبغي لها أن تبنى وبشكل مطلق على عملية التشخيص فقط. فليست هنالك طريقة للتدخل أو استراتيجية تعليمة تلبي احتياجات جميع الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد، حيث إنّ الطلبة يختلفون فيما بينهم في قدراتهم واحتياجاتهم (NRC,2001)؛ فقد يكون لدى بعض الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد تأخر نمائي، أو إعاقة عقلية أو قصور في عدد من المهارات النمائية الأساسية التي تعد متطلبات سابقة للتعلم مثل التقليد، والانتباه المشترك، والتعميم، وفي المقابل قد يكون لدى البعض الأخر مهارات أكثر تطوراً. لذلك يجب أن تبنى البرامج التربوية للطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد بشكل فردي، وأن تركز على تطوير مهارات يستخدمها الطالب في حياته الراهنة و في مستقبله وفي البيت وفي المدرسة وفي المجتمع، شأنهم في ذلك شأن غيرهم من ذوي الإعاقة. وهذا بدوره يتطلب التخطيط الدقيق، والإعداد الجيد، والعمل الفريقي، عندها تكون البرامج المقدمة للطالب ملائمة وفعالة.

ويبدأ تحديد التدخلات التربوية اللازمة لتلبية الاحتياجات التعليمية لدى الطالب بفهم ملف التعلم الفردي الخاص به، وهذا بدوره يتطلب جمع البيانات عن الطالب من مصادر عدة، مثل:

- البيانات والتقارير الناتجة عن عملية التقييم.
- ملاحظة مهارات الطالب وسلوكاته أثناء أدائه للمهام والأنشطة المختلفة.
- تحليل السجلات الخاصة بالطالب.
- البيانات التي يقدمها الآباء والمعلمون السابقون وغيرهم من المهنيين (Probst & Leppert,2008).

- **التقييم (Assessment):**

تعد عملية التقييم حجر الأساس في بناء ملف التعلم الخاص بالطالب، وبناء البرنامج التربوي الفردي المناسب. لذلك فإنّ التقييم الشمولي على قدر من الأهمية في تحديد وفهم مواطن

القوة والاحتياج لدى الطالب، ومن المهم ألاّ تبنى التعميمات والتوقعات غير الواقعية حول القدرات الكلية لدى الطالب على نتائج التشخيص، أو الضعف في المهارة الواحدة، أو المهارات المنشقة (Splinter Skills). فبيانات التقييم والنتائج التي توصل إليها عدد من المهنيين المتخصصين من خلال استعراضهم لمدى واسع ومتباين من المهارات ستكون مفيدة في صنع القرارات الدقيقة ذات الصلة ببرامج الطلبة. ويرتبط تشخيص اضطرابات طيف التوحد بضعف مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، والسلوكية والتقييم متعدد التخصصات لهذه المهارات سيؤدي إلى توفير معلومات تستخدم في تحديد مستويات الضعف، وكيف تتداخل الصعوبات المختلفة، وتؤثر في العملية التعليمية. وفي الوقت الذي يلتحق فيه الطالب المشخص باضطراب طيف التوحد بالمدرسة لا بد من دعوة الأسر للمشاركة في عملية التخطيط الانتقالي التي تتضمن تبادل بيانات التقييم ذات العلاقة مع المدرسة. ولا بدّ من أخذ هذه البيانات بالاعتبار عند:

- تحديد مواطن قوة الطالب واحتياجاته.
- تقرير أهداف الطالب التعلمية.
- اتخاذ القرارات ذات الصلة بالبرنامج، وبالخدمات، وبأشكال الدعم اللازمة لتلبية احتياجات الطالب.
- إعداد السجلات الخاصة بالطالب (Sansosti,2008).

وتبرز هنا أهمية تقييم تقدم الطلبة وتطورهم؛ فهي عملية متواصلة ومعقدة وهي جزء مكمل للعملية التعلمية التعليمية اليومية. ويستخدم المعلمون طرقاً متنوعة لجمع البيانات عن تحصيل الطلبة، ومستويات فهمهم، وعن فاعلية إجراءات تعليمية محددة. ومن الأمثلة على طرق التقييم التي يستخدمها المعلمون ما يأتي:

- الملاحظة.
- المهام من إعداد المعلم.
- مقابلة الطالب.
- الاختبارات الأكاديمية محكية المرجع.
- التقييم الوظيفي.

هذا، ويتوفر للمعلمين فرص متواصلة خلال اليوم الدراسي لتقييم الطلبة عبر مواقف وسياقات تدريبية مختلفة. وتوظف المعلومات التي يجمعها المعلمون وبشكل أساسي في التخطيط للبرامج التي تناسب اهتمامات الطالب، واحتياجاته، ومستويات أدائه الوظيفي (NRC,2001).

- **بناء البرنامج التربوي الفردي:**

البرنامج التربوي الفردي برنامج مكتوب يصف البرامج التربوية الخاصة أو الخدمات اللازمة للطالب بناء على نتائج التقييم الشمولي والدقيق وفهم مواطن القوة لدى الطالب واحتياجاته. وتعتبر البيانات التي تم جمعها لفهم ملف التعلم الشخصي لدى الطالب ستكون مصدراً مهماً في بناء خطة برامجية ملائمة للطالب. ولا بد من مراجعة البرنامج التربوي وتحديثه بانتظام استناداً إلى نتائج التقييم المستمر لمدى تقدم الطالب. وتعتبر معرفة كيفية تأثير اضطرابات طيف التوحد في قدرات الطالب على معالجة المعلومات وإيصالها مهمة جدًّا في عملية التخطيط. فقد تتضمن عملية البرمجة التربوية للطالب تجميعاً بين النشاطات التعليمية في المنهاج العادي والأنشطة المبنية على الأهداف الفردية الخاصة بالطالب والمدرجة في البرنامج التربوي الفردي. ويتم بناء البرنامج التربوي الفردي من خلال التعاون بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات الذي يتضمن المعلمين، والآباء، والطلبة أنفسهم، وغيرهم من ذوي الاختصاص. وعلى الفريق التعليمي في المدرسة أن يكون واعياً للتدخلات التي يمكن استخدامها لدعم تعلم الطالب خارج إطار بيئة المدرسة، ما يجعل البرامج المدرسية أكثر دقة وتكاملاً Probst & Leppert,2008).

محتويات البرنامج التربوي الفردي

البرنامج التربوي الفردي خطة عملية مرنة تلخص الأهداف طويلة المدى والأهداف السلوكية لتعلم الطالب خلال السنة الدراسية، فهي توجه عمل المعلمين، وتقدم المعلومات عن أنواع التعديلات والموائمات والاستراتيجيات والخدمات اللازمة لدعم تعلم الطالب. ويتضمن البرنامج التربوي الفعال ما يأتي:

- البيانات الشخصية والتعليمية، وبيانات التقييم.
- معلومات عن نقاط القوة والاحتياج لدى الطالب.

- الأهداف طويلة المدى والأهداف السلوكية. فالأهداف طويلة المدى تصف ما سيتعلمه الطالب خلال فترة محددة من الزمن، وهي مبنية على أولويات احتياجات الطالب، أمّا الأهداف قصيرة المدى فهي تمثل الخطوات الابتدائية بين المستوى المهاري الحالي لدى الطالب والأهداف طويلة المدى، ويمكن لهذه الأهداف أن تكون مرتبطة بالمنهاج العادي، أو تبنى على هيئة أهداف فردية، وتنظم في مجالات نمائية مختلفة، مثل: التواصل والتنشئة الاجتماعية والسلوك ومهارات الحياة الوظيفية.
- الأهداف الانتقالية، مثل: المهارات المهنية، ومهارات العمل المستقل.
- الخدمات الداعمة التي تساعد في تحقيق الأهداف.
- إجراءات تصف آليات تقييم تقدم الطالب (Janzen,1996).

التخطيط للانتقال:

يعد كلاً من السلوك النمطي والمتكرر، والاهتمامات والنشاطات المحدودة، خصائص مصاحبة لاضطرابات طيف التوحد. فالعديد منهم يواجه صعوبة في التعامل مع الأحداث الجديدة وغير المتوقعة. لذلك يعد التغيير متضمناً الانتقال بين الأنشطة والبيئات أمراً صعباً على الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد وقد يؤدي إلى المزيد من القلق والسلوكياتغير الاعتيادية أو غير المناسبة. ويحدث الانتقال في المدرسة ضمن مراحل ومستويات مختلفة، فبعضها تكون انتقالات مبنية على أسس اعتيادية بين الأنشطة والمواقف المختلفة ضمن الروتين اليومي لليوم الدراسي. وبعضها الآخر يحدث بتكرار أقل، مثل الرحلات المدرسية. أمّا أشكال الانتقال الأخرى مثل الانتقال من البيت إلى المدرسة، ومن المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية، ومن المدرسة الثانوية إلى ما بعدها فهي بلا شك مراحل انتقالية أكثر تعقيداً وتحدياً، وتتضمن تغيرات هامة للعديد من مناحي حياة الطالب الروتينية. وإنّ التخطيط للانتقالات المختلفة يقدم الأسس لتجربة الانتقال الناجح التي تساعد الطالب على التعامل مع التغيير، والتكيف مع المواقف والسياقات المختلفة. وإنّ التخطيط للانتقال يساعد في إعداد الطالب للتكيف مع التغيرات المختلفة، كما يخفض من مستويات القلق والسلوكياتغير العادية أو غير المرغوب فيها. لذا يجب أن تبدأ عملية التخطيط للانتقال قبل حدوث التغيرات المتوقعة للطالب، وقد تكون عملية التخطيط الانتقالي معقدة، وتتطلب التواصل والتنسيق بين جميع أطراف معادلة الانتقال. وعادة مايشارك في التخطيط للانتقال الفعال الآباء، وفريقاً من معلمي المدرسة، ومجلس المدرسة، ومؤسسات المجتمع ذات العلاقة (Cohen& Volkmar, 1997).

ثانيا: ممارسات التعليم الفعالة في ميدان اضطرابات طيف التوحد.

- **تحليل المهمة (Task Analysis):**

يتضمن إجراء تحليل المهمة تجزئة المهام الكبيرة إلى وحدات صغيرة قابلة للتعليم. وعادة ما يحتاج المعلمين إلى تجزئة المهام المعقدة إلى مهارات فرعية لضمان نجاح الطالب، ويجب تعليم كل مهارة فرعية متضمنة في سلسلة المهمة وتعزيزها. فعند تعليم مهارات المساعدة الذاتية مثل تنظيف الأسنان، لا بد من تجزئة المهمة إلى مهارات فرعية، مثل: إحضار فرشاة الأسنان، وإحضار معجون الأسنان، وفتح صنبور المياه، وتبليل الفرشاة، وفتح غطاء معجون الأسنان، ووضع المعجون على الفرشاة..إلخ، أيضاً يمكن تجزئة مهارات الحياة والمهارات الاجتماعية، والمهارات الأكاديمية إلى عناصر صغيرة قابلة للتعليم (Schopler & Mesibov,1994).

- **تعليم المحاولة المنفصلة (Discrete Trial Instruction/ Training):**

يستخدم إجراء تدريب المحاولة المنفصلة بنجاح في تعليم المهارات الأساسية للطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد بما في ذلك المهارات المعرفية، ومهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، وأوقات الفراغ، والترويح (Cooper, Heron, & Heward, 2007). ويبدأ التدريب وفقاً لهذا الإجراء بتحليل المهمة فتجزأ من خلاله المهارات إلى خطوات نمائية صغيرة ومتسلسلة، وفيه تقدم الفرص التعليمية للطالب ضمن فترات زمنية متقاربة، فيؤدي الطالب عدة مهارات خلال مدة زمنية قصيرة نسبيًّا في ظل بيئة تخلو من المشتتات. ويتم استخدام الحث بأشكاله المختلفة: (الإيمائي واللفظي والجسدي)؛ للتأكيد على انهماك الطالب بسلوك محدد، ثم يؤدي قيام الطالب بذلك السلوك إلى تطبيق إجراءات التعزيز بشكل متسق. وهنالك فوائد عديدة لإجراء تدريب المحاولة المنفصلة أهمهما توفير فرص عديدة لأداء المهارة الواحدة خلال فترة زمنية قصيرة وسهولة تقديم الحث والتعزيز للطالب. وإنّ هذه الخصائص التعليمية لهذا الإجراء بمقدورها أن تؤدي إلى تعلم المهارات بسرعة، ما يجعل إجراء تدريب المحاولة المنفصلة إجراءً سريعاً وفعالاً. ويمكن القيام بتدريب المحاولة المنفصلة في بيئات مختلفة خارج المدرسة، وهذا ما يشار إليه بالتعليم المعتمد على المجتمع (Community Based Instruction)، وهذا يتطلب من معلمي الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد أن يكونوا مهرة في تطبيق إجراء تدريب المحاولة المنفصلة، وأن يكونوا أيضاً قادرين على تنفيذ التعليم في بيئات متعددة؛ ليحسنوا من قدرة طلابهم على تعميم المهارات (Steege, Mace, Perry, & Longenecker, 2007).

- **المنحى البصري في التدريب (Visual Approaches):**

يعد منحى تحليل السلوك التطبيقي (Applied Behavior Analysis.ABA) من أكثر المناحي التعليمية الموصى بها في تعليم الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد، ويتضمن هذا المنحى استخدام المعينات البصرية (Visual Aids). فعادة ما يظهر الطلبة ذوو اضطرابات طيف التوحد قوة في التفكير المادي، والذاكرة الصماء، وفهم العلاقات المكانية البصرية، إلّا إنّ لديهم صعوبات في التفكير المجرد، والمعرفة الاجتماعية، والتواصل والانتباه؛ لذلك، عادة ما تساعد الصور الجرافيكية، والإيحاءات والدلالات المكتوبة الطالب على التعلم والتواصل وتطوير ضبط الذات. ومن إيجابيات المعينات البصرية إمكانية استخدام الطلبة لها طالما إنّهم بحاجة لها لمعالجة المعلومات. وفي المقابل فإنّ المعلومات السمعية معلومات لحظية وسريعة، فالرسالة السمعية لا تظل متاحة طويلاً، وقد تفرض مثل هذه الرسائل السمعية على الطالب مشكلات إضافية، أو إنّها تتطلب وقتاً إضافياً لمعالجة اللغة المتضمنة فيها. ويضاف إلى ذلك أنّه قد يصعب على الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد الارتباط بالمعلومات ذات الصلة ومنع المثيرات الأخرى غير ذات الصلة (الفصل بين الشكل والأرضية)؛ أي المثير السمعي المستهدف، والمثيرات السمعية المشتتة. وإن استخدام أشكال الدعم البصري يمكن الطلبة من التركيز على الرسالة. تتفاوت المعينات والرموز البصرية في تعقيدها من البسيطة والمادية إلى المجردة. وينتقل هذا المتصل من الشيء أو الموقف الحقيقي إلى الرسومات والصور الملونة، والصور غير الملونة، وأخيراً الرموز الجرافيكية واللغة المكتوبة. وتعد الأشياء أو الأجسام (Objects) الأكثر بساطة شكلاً ماديًّا من المعينات البصرية، في المقابل تعد الرموز الجرافيكية الأكثر تعقيدا في مجموعتها إلاّ أنهّا طالما استخدمت بنجاح مع الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد. ويمكن استخدام أشكال الدعم البصري في الغرفة الصفية بطرق متنوعة، وحتى تكون ناجحة في تحقيق الأغراض المقصودة منها فلا بد لها أن تلائم مستويات إدراك الطلبة (Alberto& Troutman, 2009).

- **التعليم المعتمد على النشاط (Activity- based Instruction):**

على النقيض من تعليم المحاولة المنفصلة الذي عادة ما يحدث في سياق بيئات مبرمجة، ويضبط من خلاله المعلم النشاطات التعليمية؛ فإنّ التعليم المعتمد على النشاط يميل للحدوث ضمن سياق النشاطات الصفية الاعتيادية. وخلال هذه الأنشطة يستفيد المعلم من فرص التعلم الطبيعية لتقديم التعليمات والتوجيهات وأشكال التعزيز تلقائية الحدوث. وإنّ استخدام التعليم

المعتمد على النشاط يتطلب التخطيط الدقيق للتأكد من حصول الطلبة على فرص متعددة لممارسة المهارات في السياق الطبيعي، الذي يفترض فيه حدوث مثل هذه السلوكات. فعلى سبيل المثال؛ يفترض بالمعلم تعليم مهارات التعرف إلى الألوان خلال حصة الفن، مثل: أعطني الورقة الحمراء، جد فرشاة الطلاء الأحمر، أعط لزميلك الطلاء الأحمر. ونظراً لكون تقديم التعزيز مرتبطاً بقيام الطالب بالنشاط المطلوب منه، لذلك من الأهمية بمكان توخي الدقة في انتقاء النشاطات المحفزة. ويستخدم التعليم المعتمد على النشاطات- ويعرف أيضاً بالتعليم الضمني (Embedded Instruction) استراتيجيات تعليمية تعتمد على مبادىء تحليل السلوك التطبيقي ABA، وتعرف هذه الاستراتيجيات باسم التعليم الطبيعي. ويتضمن التعليم الطبيعي العناصر الآتية

- أن يكون محتوى التعليم ضمن اهتمامات الطلبة.
- إمكانية تشجيع استجابات الطلبة أو استدراجها من خلال الترتيبات البيئية، مثل وضع الألعاب المفضلة بعيداً عن متناول أيدي الطلبة، أو من الحث المحدد مسبقاً.
- ارتباط التعزيز باستجابة الطالب.
- توفر فرص التعليم في الأنشطة.

ويمكّن منحى التعليم المعتمد على النشاط المعلم من التركيز على مهارات وأهداف عدة ضمن النشاط الواحد. فنشاط البزل على بساطته يمكن استخدامه لدعم نمو مهارات التواصل، كأن يطلب قطعة أو جزءً من البزل. والمهارات الاجتماعية، كتبادل الأدوار مع الأقران. والمهارات الحركية، كوضع القطع في مكانها. والمهارات المعرفية، كمطابقة القطع مع الفراغات المخصصة لها. ومن الفوائد الأخرى للتعليم المعتمد على النشاط أنّ تقديم التعزيز يمعتمد على القيام بالنشاط، ونظراَ لكون هذا النوع من التعليم يحدث في البيئات الطبيعية فإنّ تعميم المهارات بلا شك يصبح أسهل. وفي مقارنة سريعة بين تعليم المحاولة المنفصلة والتعليم المعتمد على النشاط يتضح أنّ تعليم المحاولة المنفصلة أكثر تنظيماً وبرمجة، ويتيح فرصاً أكبر لتكرار النشاط مقارنة بالتعليم المعتمد على النشاط. إلاّ أنّ الأخير أسهل في تطبيقه في سياقات الدمج، وعادة ما يؤدي إلى تعميم أكبر للمهارة (Aarons & Gittens,1998).

- **التسلسل الأمامي والعكسي (Forward and Backward Chaining):**

يمكن تعليم سلسة المهارات التي تم تحليلها إلى خطوات صغيرة، من خلال تحليل المهمة باستخدام إجراءي (التسلسل الأمامي والعكسي).

أما (التسلسل الأمامي) يكون التركيز فيه على تعليم السلوك او المهارة الأولى في السلسلة التي لم يتقنها الطالب بعد، فقد يستخدم المعلم التسلسل التقدمي لتعليم الطالب كيفية الوصول إلى برمجية حاسوبية محددة. وقد يتضمن في سياق هذه المهمة تعليم الطالب تشغيل الحاسوب أولاً، وبينما يتقن الطالب خطوات السلسلة تباعاً، على المعلم خفض المساعدة أو إخفاؤها عن الخطوات السابقة كليةً، ثم يبدأ الطالب بإتقان المزيد من الخطوات تدريجيا حتى يكمل المهمة التعليمية باستقلالية.

وإما (التسلسل العكسي) فهو على النقيض من سابقه، يبدأ التدريب فيه وفقاً لمنطق التسلسل العكسي من المهارة أو السلوك الأخير في السلسلة، ففي المثال السابق يمكن تنفيذ التسلسل العكسي كما يأتي: يساعد المعلم الطالب في أداء جميع خطوات السلسلة ويركز في تدريبه له على أداء الخطوة الأخيرة من السلسلة، وهي النقر لمرتين على البرنامج المراد تشغيله، وفي الوقت الذي يتقن فيه الطالب تلك الخطوة قد يبدأ المعلم بتدريب الطالب على المهارة السابقة على المهارة الأخيرة وهي اختيار البرنامج الصحيح من شاشة سطح المكتب، وكما هو الحال في التسلسل الأمامي، يبدأ المعلم بإخفاء المساعدة عن كل خطوة يؤديها الطالب باستقلالية. ومن إيجابيات التسلسل العكسي أنّه يتيح للطالب فرصة إكمال المهمة التعليمية فور انتهاء التدريب. فإذا استخدم التسلسل العكسي مثلاً في تعليم الطالب مهارة ارتداء المعطف، فإنّ آخر خطوة في هذه المهمة غالباً ما تكون إغلاق أزرار المعطف. ويمكن للمعلم أن يعزز الطالب على إنهائه للمهمة بنشاط أو معزز مفضل لديه. ويتم اتخاذ قرار اختيار التسلسل الأمامي أو العكسي بالاعتماد على طبيعة المهمة (Ward & Mann, 2003).

- **مناحي التعليم بوساطة الأقران (Peer Mediated Approaches):**

يمكن استخدام مناحي التعليم بوساطة الأقران مع العديد من الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد. وفي بعض الحالات قد يرى الطالب في انتباه زميله له أكثر تحفيزاً من انتباه الراشدين، بالإضافة إلى أنّ العدد الكبير من الأقران في بيئة المدرسة يخلق فرصاً طبيعية للطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد؛ فيتعلموا من الأمثلة المتعددة المتاحة أمامهم. وإنّ التغاير الطبيعي بين الأقران يخلق مواقف تعليمية تدعم تعميم التعليم. وتتضمن مناحي التعليم بوساطة الأقران نمذجة

سلوكياتمرغوبة ومحددة، ويكون هذا المنحى أكثر فاعلية عندما يعــزز المعلــم الأقــران عــن جهودهم التي بذلوها (Jordan & Powell, 1995).

- **إخفاء الحث (Fade Prompts):**

عادة ما يستخدم الحث ليتم إخفاؤه لاحقاً، ويمكن أن يكون الحث:

- لفظيًّا: مثل تقديم التعليمات
- بصريًّا: كأن تعرض للطالب ما يجب عليه القيام به.
- جسديًّا: مساعدة الطالب جسديًّا.

ويثبت الأدب التربوي عدم فاعلية استخدام الحث المكثف (أي زيادة مستوى الحث) بعــد تقديم الحث الأقل كثافة (Intrusive and Less Intrusive). وبينما يحقق الطلبة شيئاً من النجاح؛ لا بد من إخفاء الحث تدريجيًّا، هنا، من الأهمية بمكان متابعة تقدم الطالب، والتواصل مع الفريق العامل بالمدرسة بشأن هذا التقدم للتأكيد على الثبات والاتساق في تقديم الحث بما يتــواءم مــع التقدم الذي يحققه الطالب. وأن يتم تعزيز الطالب بانتظام على ضوء اعتماده علــى الحــث أو استقلاليته عنه. وقد يساعد استخدام المعينات البصرية على الحد من اعتمادية الطالب على الحث الجسدي أو اللفظي، فتزويد الطالب بالجداول البصرية يحد من اعتماده على حث الراشدين، كما تسهل المعينات البصرية التنظيمية مثل الجداول، ومخططات المهام، وقوائم الشطب والمخططات البيانية في تنمية استقلالية الطالب، وانتقاله بين المهام المختلفة خلال الروتين اليــومي للفــصل الدراسي. وعلى الفريق العامل في المدرسة أن يحدد الدلالات البيئية والسياقية المرتبطة ببعض المهام، فالجرس مثلاً يقرع قبل الاستراحة. هذا ويمكن توظيف الأقران للحد من الاعتماد علــى دعم الراشدين. لذا يجب تشجيع الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد على النظر إلى أقــرانهم عندما يكونون غير متيقنين ممّا يجب عليهم فعله. ويمكن أيضًا الطلب من الأقران تقديم المزيــد من أشكال الحث المباشر: مثل إخبار الطلبة الآخرين بأنّه الوقت للذهاب إلى للمكتبة، فهذا يؤكد أنّ على الطلبة الاستجابة لتوجيهات الأقران والراشدين (Odom & Tucson, 1997).

- **التشكيل (Shaping):**

قد يتضمن تعليم السلوكياتالجديدة والمرغوبة تشكيل السلوك من خلال تعزيــز التقــارب التدريجي لذلك السلوك، فإذا كان الهدف استمرار الطالب بالمهمة لمدة 15 دقيقة عندها يمكــن استخدام إجراءات التشكيل الآتية:

السلوك المرغوب هو استمرار الطالب في المهام الحسابية لمدة 15 دقيقة:

- يعزز الطالب لاستمراره مدة دقيقتين بأداء السلوك المرتبط بالمهمة.
- يعزز الطالب لاستمراره مدة أربع دقائق بأداء السلوك المرتبط بالمهمة.
- يعزز الطالب لاستمراره مدة ست دقائق بأداء السلوك المرتبط بالمهمة.
- يعزز الطالب لاستمراره مدة 10 دقائق بأداء السلوك المرتبط بالمهمة.
- يعزز الطالب لاستمراره مدة 12 دقيقة بأداء السلوك المرتبط بالمهمة.
- يعزز الطالب لاستمراره مدة 15 دقيقة بأداء السلوك المرتبط بالمهمة.

ومن الأمثلة على إجراء التشكيل، تقبل الطلب الموجه من الطفل إلى المستمع والمكون من كلمة واحدة، ويستمر ذلك حتى يتم تثبيت المهارة، وبعد ذلك رفع معيار المهارة ليبادر بالطلب من كلمتين.

- **استخدام الأدوات الملائمة للعمر (Use Age Appropriate Materials):**

من المهم معالجة الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد باستخدام أدوات تعليمية مناسبة. حتى وإن تطلبت العملية التعليمية تعديل التعليم وأدواته، فلا بد أن تكون الأدوات مناسبة لعمر الطالب.

- **تقديم المهام غير المألوفة في بيئات مألوفة(Introducing Unfamiliar Tasks in Familiar Environment):**

لا بد من تعليم الطالب المهارات الجديدة وغير المألوفة له في البيئات المألوفة له، فمثلا؛ يفضل تعليم الطالب طلب وجبة الطعام في مقصف المدرسة قبل أن تحمله على فعل ذلك في مطعم غير مألوف له. وإذا تعذر فعل ذلك؛ يهيأ الطالب للمهامّ والبيئات الجديدة باستخدام الصور، والقصص الاجتماعية، والفيديو المصور..... (Ward& mann,2003).

ثالثاً: استراتيجيات لتعليم المهـــارات الاجتماعيـــة (Strategies to Address Social Skills):

يواجه الأفراد المشخصين باضطرابات طيف التوحد صـــعوبات بالغـــة فـــي المواقـــف الاجتماعية وعبر مراحل حياتهم المختلفة. وإنّ محدودية حصيلة الأفراد ذوي اضطرابات طيف التوحد من المهارات وتقاطعها مع عدم قدرتهم على تفسير الدلالات الاجتماعية يؤثران سلباً في النمو الاجتماعي لديهم، كما إنّهـــا تحـــد مـــن فرصـــهم الاجتماعيـــة (Church, Alisanski, & Amanullah,2000).

ومن المهم للمعلم إدراك أنّ محدودية سلوك التواصل الاجتماعي يتداخل مع جميع أبعـــاد حياة الفرد متضمنة التقدم الأكاديمي، وبناء الصداقات مع الأقران، وكـــذلك تطـــور المهـــارات التكيفية والمهنية.(Thiemann & Goldstein, 2001)

وثمة استراتيجيات عدة يمكن تطبيقها مع الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد. وقد صمم العديد منها لتطبق جنباً إلى جنب مع الأقران العاديين، لذلك فإنّ مسؤولية المعلم لا تقتصر على تطبيق هذه الاستراتيجيات، بل كيف ينفذها عند الدمج مع الطلاب العاديين.

1- الاستراتيجيات المعتمدة على الأقران (Peer Based Strategies):

يرد في الأدب التربوي ثلاثة من إجراءات التدخل القائمة على الأقران ومنها:

- الأقران بوصفهم معالجين: ويتضمن هذا الإجراء انخـــراط الأقـــران، مـــع الطلبـــة ذوي اضطرابات طيف التوحد في أنشطة تعليمية محددة، ويمكن أن تحدث هذه الأنشطة ضـــمن جلسات الجدول التعليمي لتحقيق أهداف أكاديمية محددة أو ضمن النشاطات المستمرة.
- الأقران بوصفهم نماذج: يتم من خلال هذا الإجراء تعليم الطلبة ذوي اضـــطرابات طيـــف التوحد – من خلال استخدام إجراءات التعزيز – تقليد الـــسلوكياتالتي يظهرهـــا أقـــرانهم العاديين.
- إجراءات التدخل القائمة على مراقبة الأقران، ويركز هذا الإجراء على بناء العلاقات بـــين الأفراد ذوي اضطرابات طيف التوحد وأقرانهم العاديين.

وتعد إجراءات تطوير المهارات الاجتماعية بالاعتماد على الأقران إجراءات هامة، حيث إنّ المزيد من الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد أصبحوا يتعلمون في بيئات التعليم العـــام (Kaufman,2002).

2- نمذجة الفيديو(Video Modeling:)

تتضمن نمذجة الفيديو استخدام الفيديو المصور في تقـــديم النمـــوذج البـــصري الممثـــل للسلوكيات المستهدفة. ففي بعض الحالات يكون النموذج الطالب نفسه؛ من خـــلال تـــسجيلات سابقة له وهو منخرط في أداء سلوك اجتماعي ما. وفي حالات أخرى يكـــون النمـــوذج لأحـــد الأقران المناظر للطالب في العمر أو لأحد الراشدين. وتستخدم نمذجة الفيديو في تعليم العديد من المهارات متضمنة المهارات الاجتماعية، ومهارات اللعب، والمساعدة الذاتيـــة، ونظـــراً لكـــون الطلبـــة ذوي اضـــطرابات طيـــف التوحـــد يميلـــون إلـــى الاعتمـــاد علـــى المثيـــرات البصرية لاكتساب المهارات فلا بد للمعلمين من التأكيد على أهمية النماذج البصرية المستخدمة (Crandll & Johnson,2009).

3- القصص الاجتماعية : (Social Stories)

صممت القصص الاجتماعية من قبل Gary(1991)، وهي تزود الطلبـــة ذوي اضـــطراب طيف التوحد بالمعلومات عن المواقف الاجتماعية وتوقعات الآخرين لمساعدتهم على فهم تلـــك المواقف، وبعد ذلك القيام بالسلوكياتالملائمة. وتستخدم القصص الاجتماعية كقـــصص قـــصيرة تصف مواقف ودلالات اجتماعية تعرض على الطالب بقالب كتابي أو مصور وبعد ذلك يقـــوم الطالب بممارستها قبل الولوج في الموقف المحدد الموصوف في القصة. وثمة أدب متزايد يشير إلى فاعلية استخدام القصص الاجتماعية في المواقف والسياقات المختلفة ومع مدى واسع مـــن الأعمار (Kouch & Mirenda,2003).

ويشير Sanasosti (2008) إلى فاعلية الجمع بين القصص الاجتماعية وأشـــكال التـــدخل السلوكية، مثل: الحث، والتعزيز، والنمذجة. وهذا بدوره يتطلـــب مـــن معلمـــي الطلبـــة ذوي اضطرابات طيف التوحد ضرورة الإلمام بتطبيقات تحليل السلوك التطبيقي ليتمكنوا من استخدام القصص الاجتماعية بنجاح.

رابعاً: استراتيجيات لتحسين مهارات التواصل لدى الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد: Strategies to Enhance Communication Skills for Students with Autism

ثمة تفاوت كبير في مهارات التواصل لدى الأفراد ذوي اضطرابات طيف التوحد، فبعضهم يتمتع بمهارات لفظية جيدة، بينما يفشل بعضهم الآخر في اكتساب الكلام الوظيفي. وهناك استراتيجيات تدخل عديدة يمكن استخدامها لمعالجة الحاجات المتباينة لدى الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد، وهذه الاستراتيجيات تعبر عن نماذج تواصل مختلفة، مثل: التدريب اللفظي، والصوري، والإيمائي. وقد طبقت هذه الاستراتيجيات بفاعلية ضمن المواقف التعليمية المختلفة.

ونظراً لوجود منهجيات عدة، يتم الاختيار من بينها، كان من الضروري تزويد معلمي التربية الخاصة بمعلومات كافية تمكنهم من اختيار البديل المناسب، إضافة إلى مساعدة الأسر على تصنيف الكم الهائل من المعلومات بحيث يختارون منها ما يناسب أطفالهم، وفيما يلي استعراض لعدد من الإجراءات السلوكية المستخدمة في علاج مشكلات التواصل لدى الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد.

- أنموذج لوفاس في تحليل السلوك التطبيقي (Lovaas Model of Applied Behavior Analysis):

يعد أنموذج لوفاس واحدا من نماذج التدخل المكثف للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذي يكرس مقداراً كبيراً من الوقت التعليمي لاكتساب مهارات الكلام واللغة (Lovaas,1987). وتركز البرمجة التربوية في هذا النموذج على استخدام إجراء تدريب المحاولة المنفصلة لتعليم الطلبة تقليد السلوكياتالحركية، واتباع التعليمات البسيطة، وبعد ذلك يتم تعليم مهارات التقليد اللفظي. ففي البداية يتم التدريب على مهارات اللغة الاستقبالية، وبعدها يكون التدريب على مهارات اللغة التعبيرية (Sundberg & Michael,2001).

التدخل السلوكي اللفظي: في سنة (1951) اقترح سكنر أنّ اللغة سلوك متعلم، فتكتسب، وتزداد، وتحافظ على استمراريتها ذات المتغيرات البيئية التي تحكم أشكال السلوك الأخرى. والسلوك اللفظي هو السلوك الذي يتم تعزيزه بسلوكياتالآخرين (Sundberg & Michael,2001). ومثال ذلك قول الطفل (مرحباً يا أمي) يؤدي إلى تعزيزه عندما

تقترب منه أمه لتحمله أو تحتضنه. ووصف سكنر ستة أفعال لفظية مؤثرة في عملية التواصل، وهي:

- الطلب من أجل الحصول على التعزيز (Mand).
- تسمية الأشياء أو الأحداث (Tact).
- تقليد السلوك اللفظي (Echoic).
- الحديث مع الآخرين (Intraverbal).
- فك رموز الكلمات المكتوبة (Textual).
- **كتابة الكلمات وتهجئتها (Transcription.(Piartngton & Sundberg, 1998)**

منذ عقود مضت، بنيت التدخلات العلاجية الكلامية واللغوية لتلبية احتياجات ذوي الإعاقات النمائية على المفاهيم التي قدمها سكنر. ومؤخراً، يستخدم الباحثون منهجية سكنر في تحليل السلوك اللفظي لتطوير أدوات التقييم وبروتوكولات التدخل للطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد. ويبدأ التدخل وفقاً لهذا النموذج بالاستخدام التعبيري للطلب؛ فيتعلم الطالب من خلاله استخدام الكلام التعبيري الذي يؤدي إلى حصوله على التعزيز. ويستخدم هذا النموذج إستراتيجية تدريب المحاولة المنفصلة (DTI) إلى جانب التعليم في البيئة الطبيعية (Natural Instruction). ويصطلح عليهما معاً التدريب في البيئة الطبيعية (NET.Natural Environment Training). ويتم إجراء التدريب وفقاً لمنطق التدريب في البيئة الطبيعية في ظل وجود المثيرات التي تؤدي بطبيعتها إلى حدوث استجابة التواصل (Carr& Frith,2005).

- **التواصل البديل والمساند. (Augmentative and Alternative Communication)**

يمكن استخدام التواصل البديل والمساند في تحسين مهارات التواصل لدى الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد، وهنالك أدلة عدة على فاعلية استخدام أنواع التدخل القائمة على تعليم لغة الإشارة لهذه الشريحة من الطلبة، إضافة إلى التواصل من خلال تطبيقات التواصل الجرافيكي (الأجسام الحقيقية، والصور، والرسومات الخطية)، الممثلة للتواصل المعتمد على التكنولوجيا البسيطة (Low Techno)، مثل كتب وألواح التواصل، والتكنولوجيا عالية التقنية (High Techno) مثل معينات التواصل الإلكترونية (Mirenda, 2003).

ويعد نظام التواصل بتبادل الصور (Picture Exchange Communication System PECS) مثالاً على التواصل البديل والمساند. ويجمع هذا النظام بين مبادئ تحليل السلوك التطبيقي مثل (التشكيل، والتعزيز التفاضلي، وضبط المثير....) والرموز الجرافيكية لتعليم الطلبة المشخصين باضطرابات طيف التوحد مهارات التواصل الوظيفي (Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc, & Kellet, 2002). وتمكن تطبيقات هذا النظام الطلبة ذوي القصور في التواصل الاجتماعي من تعلم المبادرة في الطلب والاستجابة للأسئلة، وإجراء التعليقات الاجتماعية (Charlop-Christy et al., 2002).

خامساً: استراتيجيات لمعالجة السلوكياتغير المرغوب فيها strategies to address challenging behaviors

- **خطط تقييم السلوك الوظيفي والدعم السلوكي الإيجابي:**

يظهر الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد مشكلات سلوكية عدة تعزى جزئيًا لضعف مهارات التواصل، وعدم القدرة على تحمل التغيير، ومحدودية تعزيز السلوكياتالنقيضة. لذلك؛ من العناصر المهمة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وجود منهاج يسعى إلى إعداد المعلمين وتمكينهم من إجراء التقييم الوظيفي للسلوك (O'Neill, Horner, Albin, Storey, & Sprague, 1997) وإعداد خطط دعم السلوك الإيجابي وتطبيقها. ويهدف التقييم الوظيفي للسلوك إلى تحديد الأوقات والبيئات التي تزيد فيها احتمالية حدوث السلوك غير المرغوب فيه أو تقل، وكذلك تحديد النتائج التي تحافظ على السلوك، وبذلك يمكن معرفة الوظائف التي يؤديها السلوك غير المرغوب فيه وبما يعود على الطالب. وتتكون عملية التقييم الوظيفي للسلوك من ثلاثة عناصر، وهي: المقابلة، والملاحظة المباشرة، والتحليل الوظيفي، مثل (التحليل المنظم لتغيرات البيئة، ولتحديد وظيفة السلوك) (O'Neill et al., 1997) .

وفي الوقت الذي يتقن فيه معلمي التربية الخاصة عملية التقييم الوظيفي، لا بد من إعدادهم لتطوير خطة تدخل سلوكية يحدد فيها الأحداث التي تجري قبل السلوك المشكل وتزيد من احتمالية حدوثه، والسلوك ذاته، ونواتج السلوك.

ويمكن دمج المنهاج المخصص للتحليل الوظيفي للسلوك، وخطط الدعم السلوكي ضمن أي منهاج قائم متخصص بإدارة السلوك لدى ذوي الاضطرابات الانفعالية أو الإعاقات الشديدة. وإنّ الكفاية في هذين الجانبين ستعمل على إعداد معلم تربية خاصة مزود باستراتيجيات وقائية

لتحديد السلوكياتالمشكلة لدى الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد في أقصر وقت مـــن لحظـــة التحاقهم بالصف الدراسي. وإنّ إعداد معلمي التربية الخاصة لإجراء التقييم الـــوظيفي للـــسلوك وبناء خطط دعم السلوك الإيجابي يمكنه أن يحد من هدر الوقت في تحديـــد السلوكياتالمـــشكلة، ويسمح بالمزيد من الوقت المخصص لتلبية احتياجات الطلبة ذوي اضطرابات طيـــف التوحـــد التواصلية والاجتماعية والأكاديمية (Shabani & Fisher,2006).

الدراسات السابقة:

أولاً الدراسات العربية:

أجرى الزارع (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بأساليب تعديل السلوك في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهـل العلمـي، وسنوات الخبرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (58) معلماً ومعلمة، (38) من الذكور و (20) من الإناث العاملين بمعهدي التربية الفكرية للبينين ومركز التوحد للبنات في محافظة جدة. وقد تم تطبيق اختبار مستوى معرفة معلمي الأطفال التوحديين بأساليب تعديل السلوك والـذي قـام بإعداده الباحث والتحقق من صدقه وثباته. وقد اشتمل الاختبار على ثلاثة مـستويات، وهـي: مبادئ تعديل السلوك الإنساني، والتأنيب؛ أساليب تقوية السلوك المرغوب فيه، و أساليب خفض السلوك غير المرغوب فيه. وبينت نتائج الدراسة أنّ المستوى الثاني من المقياس(أساليب تقويـة السلوك غير المرغوب فيه) جاء في المرتبة الأولى، تلاه المستوى الثالث وهو (أساليب خفـض السلوك غير المرغوب فيه)، بينما جاء المستوى الأول وهو (مبادئ تعديل السلوك في المرتبـة الرابعة). كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة تعزى لأثر الجنس، في جميع المستويات وفي المعرفة ككل، باستثناء المستوى الثالث، وقد جاءت الفروق لصالح الإناث، وبينت النتائج عـدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغيري المؤهل الأكاديمي والخبرة.

أما الزعبي وعبد الرحمن (2011) فقد أجريا دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي مستند إلى الكفايات التعليمية، وقياس أثره في تحسين كفايات معلمي غـرف المـصادر فـي الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين بواقع (25) معلماً لكل مجموعة. خضع المعلمون في المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي المقترح، بينمـا لـم يخضع له المعلمون في المجموعة الضابطة. وأشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجـود فروق دالة إحصائيًّا بين أداء المجموعتين على الاختبار البعدي (اختبار التحـصيل، ومقيـاس الملاحظة) لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت نتائج التحليل النوعي القائمة علـى طـرق الملاحظة إلى تحسن دال في أداء المعلمين في المجموعـة التجريبيـة، إذ تحـسنت كفايـاتهم الشخصية والتعليمية، مقارنة بالمعلمين في المجموعة الضابطة.

وأجرى المساعدة (2011) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لدى معلمـي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن، والكشف عن أثر فاعلية برنامج تدريبي في تطويرهـا.

وأعد الباحث مقياساً للكشف عن مستوى الكفاءة التعليمية مكوناً من أربعة أبعاد، وقام بتطبيقه على عينة مسحية تكونت من (102) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية العاملين في مراكز التربية الخاصة في الأردن، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وخلصت الدراسة إلى حاجة معلمي ذوي الإعاقة العقلية إلى التطوير المهني، كما دلت النتائج على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الكفاءة التعليمية لدى معلمي الإعاقة العقلية.

بدوره؛ أجرى الغزو (2011) دراسة حاول من خلالها التعرف إلى مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة الامارات العربية المتحدة لمعايير كفايات المعلمين الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children. CEC) على ضوء متغيرات الخبرة والجنس ومكان العمل. وبعد جمع البيانات وتحليلها؛ أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، كما أظهرت عدم وجود فروق بين العاملين في المراكز والمدارس على فقرات المقياس المختلفة، وأنّ 73% من أفراد الدراسة حققوا البعد الأول، و 89% منهم حققوا البعد الثاني، و46% منهم حققوا البعد الثالث،و 62% منهم حققوا البعد الرابع. وبالنسبة لسنوات الخبرة أظهرت الدراسة عدم وجود فروق إحصائية على البعد الرابع من المقياس لصالح أفراد الدراسة الذين تزيد خبرتهم عن عشرة سنوات.

وفي دراسة للمومني (2008) هدفت إلى التحقق من مدى توافق أداء معلمي التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم، استخدمت فيها استبانة مشتقة من المعايير الدولية بوصفها أداة لجمع البيانات، وتكونت بشكلها النهائي من (96) فقرة موزعة على تسعة مجالات شملت كل من: الأسس، وتطور المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم، والممارسات المهنية والأخلاقية، والتعاون. وهدفت إلى مساعدة الأفراد على تنظيم معارفهم ومهاراتهم في مجموعات مرتبطة بعضها إلى بعض. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم كان متوسطاً (3,6 – 4,5). كما بينت نتائج الدراسة أيضاً أنّ بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالاً إحصائيًّا مثل الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى الخطيب (2005) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، وقد شارك في الدراسة (41) معلماً ومعلمة يعملون في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في دول مجلس

التعاون الخليجي. ولتحقيق أغراض الدراسة وجمع البيانات؛ عمل الباحث على تصميم اختبار تعديل السلوك، وتم تطبيق الاختبار على أفراد الدراسة قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ البرنامج كان فعالاً في زيادة مستوى معرفة المشاركين بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، وأشارت أيضاً إلى دور المؤهل العلمي إذ كان له أثرٌ دالٌ إحصائيًّا في الأداء، في حين لم يكن للجنس أو الخبرة التدريسية أثر ذو دلالة.

كما أجرى الغزو، والقريوتي، والسرطاوي (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على مهارات التدريس لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمدارس وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. اشتملت عينة الدراسة على (166) معلماً ومعلمة، (71) معلماً، و(94) معلمة. واستخدمت استبانة مهارات المعلم المطورة من قبل الباحثين، وقد دلت المؤشرات الإحصائية على تمتع الأداة بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. وأشارت نتائج الدراسة أنّ أفراد العينة لم يصلوا إلى مستوى وسيط قائمة التقدير وهو (3) على جميع أبعاد الاستبانة الأربعة، وهي التخطيط، والإدارة، والتنفيذ، وتقييم التدريس. كما اظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مجمل المهارات لصالح المعلمات مقارنة بمهارات المعلمين. وأظهر المعلمون ذوو الخبرة من (1-5) سنوات مهارات ذات دلالة إحصائية مقارنة مع المعلمين ذوي الخبرات من (6-11 سنة، 12-17 سنة و 18 سنة فما فوق). وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود أثر للتدريب دال إحصائيًّا على بعد الأداة الثالث وهو تنفيذ التدريس في حين لم تظهر الدراسة أي أثر للتدريب على أبعاد المقياس الأخرى. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة لرفع كفاياتهم في مهارات التدريس الفعال.

وفي دراسة أجراها الصمادي والنهار (2001) هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الامارات العربية المتحدة (ن-96) لمهارات التدريس الفعال ومدى اختلاف مستوى إتقان تلك المهارات بحسب الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم. شملت إجراءات الدراسة ملاحظة أفراد العينة أثناء تدريسهم لفصول التربية الخاصة إذ قام الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسية وفق أداة أعدت لهذا الغرض. وأظهرت النتائج أنّ المهارات المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيد، وأنّ إتقان المعلمين للمهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس تفوق اتقانهم لمهارات التخطيط والتقييم. وأشارت النتائج أن مستوى إتقان المعلمات لكل الكفايات كان أعلى بدلالة احصائية من مستوى إتقان المعلمين لها، كما إنّ الحاصلين على درجة البكالوريوس يتقنون هذه المهارات بمستوى أفضل من الحاصلين على الدبلوم المتوسط.

وقد ظهر أنّ المعلمين والمعلمات من مستويات الخبرة التي تزيد عن سبع سنوات يمتلكون مهارات التدريس بمستوى أفضل من نظرائهم الذين تقل خبراتهم عن سبع سنوات، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على بعدي التخطيط والتقييم أو الدرجة الكلية تعزى لاختلاف الخبرة.

وهدفت دراسة الخزاعي (2001) إلى معرفة مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر في عمان، وتمت ملاحظة أدائهم التدريسي على مقياس تألف من ثلاثة أبعاد، وهي: التخطيط والتدريس والإدارة الصفية والتقييم.

وأشارت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية لمتوسط التدريس، في حين أنه لا توجد دلاله إحصائية لباقي متوسطات الأبعاد وإلى متوسط الدرجة الكلية، وإنّ (14) فقرة من فقرات المقياس كانت متوسطاتها دالة إحصائيًّا وينتمي معظمها لبعد التدريس والإدارة الصفية.

وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال تعزى إلى متغير التخصص لصالح معلمي تخصص التربية الخاصة على أبعاد المقياس الثلاثة.

وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

في دراسة أجراها براودر ورفاقه (Browder et al., 2005) هدفت إلى الكشف عن أثر تدريب المعلمين على مهارات التقييم الفعال في أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، ومدى تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج التدريسية. وتكونت عينة الدراسة من (294) طالباً، و(27) معلما، اختيروا من خمس عشرة مدرسة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية. وعمل الباحث على تطبيق الاختبار قبل تنفيذ البرنامج وبعده، واستخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للكشف عن الفروق في كفايات التقييم لدى المعلمين بعد تطبيق البرنامج التدريبي. وكشفت نتائج الدراسة عن تطور في مهارات وكفايات التقييم لدى المعلمين بعد تلقيهم التدريب. وأشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين تدريب المعلمين من جهة وتحسن نتائج الطلاب من جهة أخرى. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أنّ الطلاب الذين كان أداؤهم جيدا في التقييم قد أظهروا تقدماً ملحوظاً في

أدائهم على البرنامج التربوي الفردي، نتج بدوره عن التحسن الذي طرأ على كفايات التقييم والتعليم لدى المعلمين.

وقام مركز خدمات الاختبارات التربوية بدراسة (Educational Testing Sservice, ETS, 1999) في الولايات المتحدة الأمريكية أجريت على (7000) معلمٍ من معلمي التربية الخاصة على مستوى الولايات لعدد من الاختبارات الخاصة، والمقاييس المقننة، لقياس مدى امتلاكهم للكفايات المهنية اللازمة للعمل في ميدان التربية الخاصة، والقدرة على استخدام الاختبارات التشخيصية الملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة والاستراتيجيات التعليمية التي توائم احتياجاتهم. وأشارت النتائج إلى امتلاك المعلمين خريجي مؤسسات إعداد معلمي التربية الخاصة، الذين خضعوا لتدريب وتقييم مستمرين أثناء الخدمة وبعدها لكفايات أكبر من نظيرتها لدى المعلمين خريجي التخصصات التربوية والعلمية الأخرى، الذين لم يخضعوا لأية برامج تدريبية أو تقييم مستمر أثناء الخدمة، وبينت أنّ درجات المعلمين الذين جمعوا بين التخصصات العلمية والتربوية كانت أعلى من نظيرتها لدى المعلمين الذين لم ينخرطوا في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وإثنائها.

وبين سكورسي ورفاقه (Sikorski, et al., 1996) أنّ مهارات التدريس الفعال لدى المعلم الخاص تتمثل في تقديم المحتوى، وتشجيع الطلبة على المشاركة، وتقديم التغذية الراجعة الفورية.

وهد ف هاردوي ومارتن (Hredowy & Martin,1994) إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات الكوادر العاملة في مراكز التربية الخاصة التي تعنى بالأطفال ذوي الإعاقة العقلية، واشتمل البرنامج على عناصر متعددة تم بناؤها على هيئة حزمة تدريبية توضح كتابيًّا طرق تنفيذ أساليب تعديل السلوك. وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن أداء أفراد الدراسة، بدوره؛ انعكس هذا التحسن على أداء الأطفال المعوقين عقليًّا إيجاباً.

وفي دراسة أجراها لاندرز وويفر(Landers & Weaver,1991) لتحديد مهارات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، بينت وجود خمسة أبعاد تجتمع حولها المهارات، وهي: (أساسيات التربية الخاصة، والتخطيط والتقويم في مجال التربية الخاصة، واستراتيجيات وطرق التدريس، وادارة وضبط الفصل، وتفريد التعليم).

كما درس دافيس (Davis, 1982) أكثر مهارات التعليم الفعال أهمية بالنسبة لمعلمي غرف المصادر. وتكونت عينة الدراسة من (420) معلماً ومعلمة في جميع المراحل الدراسية. وقد وجد أنّه من بين (32) كفاءة ومهارة كانت المهارات والكفاءات الآتية أكثر أهمية: مهارة

توظيف مجموعات طرق التدريس، والقدرة على التعامل بفاعلية مع الضغوط الشخصية والمهنية، والقدرة على التواصل مع الأسر والآباء، ومعرفة استراتيجيات ادارة السلوك والقدرة على استخدامها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

عند استعراض الدراسات السابقة يتبين أن بعض تلك الدراسات تناولت التعرف إلى مستوى معرفة معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بأساليب تعديل السلوك مثل دراسة الزارع (2012)، ودراسة الغزو والقريوتي والسرطاوي (2004)، ودراسة لاندرز وويفر (Landers & Weaver,1991)، أو تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة مثل دراسة المساعدة (2011)، ودراسة الصمادي والنهار (2001)، ودراسة الخزاعي (2001)، ودراسة مركز خدمات الاختبارات التربوية (Educational Testing Sservice, ETS, 1999) في الولايات المتحدة الأمريكية، أو التحقق من مدى توافق أداء معلمي التربية الخاصة مع المعايير الدولية مثل دراسة المومني (2008)، ودراسة الغزو (2011).

بينما تناول بعض هذه الدراسات أثر البرامج التدريبية في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمبادئ تعديل السلوك مثل دراسة الخطيب (2005)، وتناول بعضها الكشف عن أثر تدريب المعلمين على مهارات التقييم الفعال في أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية مثل دراسة أجراها براودر ورفاقه (Browder et al., 2005).

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باستهدافها الكشف عن مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وتبين اذا ما كانت تلك المهارات تختلف باختلاف متغيرات عدة هذا من جهة، إلى جانب بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس التي بينت نتائج القياس القبلي ضعفها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث في تحقيق أهداف الدراسة، حيث تضمن وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والبرنامج التدريبي، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحث في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد العاملين في مراكز التوحد الخاصة والحكومية، إضافة إلى معلمي صفوف التوحد الملحقة بالمدارس العادية، في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، والتي تضم المدن الآتية: (مكة المكرمة، والمدينة المنورة، وجدة، وينبع) وعددهم (65) معلماً ومعلمة، منهم (47) معلماً، و (18) معلمة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 1434/1433هـ.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة على النحو التالي:

1) عينة الدراسة المسحية:

تم تطبيق قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد العاملين في مراكز التوحد الخاصة والحكومية وعددهم (65) معلماً ومعلمة، كما هو موضح في الجدول رقم (1)

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة المسحية وفقاً للجنس والمؤهل العلمي والخبرة

المتغيرات	المستويات	العدد
الجنس	ذكر	47
	أنثى	18
المؤهل العلمي	دبلوم	11
	بكالوريوس	47
	ماجستير	7
الخبرة	أقل من 5 سنوات	21
	من 5-10 سنوات	44
المجموع		**65**

2) عينة الدراسة التجريبية:

تشكلت عينة الدراسة التجريبية من المعلمين الذين أظهروا نتائج منخفضة علـــى قائمـــة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وعددهم (48) معلمـــاً ومعلمة، يحتاجون إلى الالتحاق ببرنامج تدريبي لتحسين مهارات التدريس لـــديهم وتطويرهـــا، حيث تم تقسيمهم حسب المنطقة عشوائياً إلى مجموعتين، المجموعة الأولى مثلـــت المجموعـــة الضابطة وعددهم (27) معلماً ومعلمة، والمجموعة الثانية مثلت المجموعة التجريبية وعـــددهم (21) معلماً ومعلمة. والجدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً للمجموعة والمنطقـــة التعليمية والجنس.

جدول (2) توزيع أفراد الدراسة وفقاً للمجموعة والمنطقة التعليمية والجنس

المجموعة	المنطقة التعليمية	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
المجموعة الضابطة	مكة المكرمة	7	3	27
	جدة	11	6	
المجموعة التجريبية	المدينة المنورة	7	4	21
	ينبع	6	4	
المجموع		31	17	48

أداة الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة قائمة رصد لمهارات التدريس لدى معلمـي الطلبـة ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث قام الباحث بتطوير هذه القائمة في ضـوء الدراسـات الـسابقة، ومراجعة الأدب النظري ذي العلاقة، ومعايير كفايات معلمي الأطفال ذوي اضـطراب طيـف التوحد لـولايتي فيرجينيـا، ومينيـسوتا الأمـريكيتين (Competencies of Autistic students Teachers, 2004 ; Minnesota Autism Project, 2003). كما تم الرجوع إلى معايير الاعتمـاد الخاص لبرامج التوحد الصادرة عن المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين فـي المملكـة الأردنية الهاشمية.

وقد تكونت قائمة الرصد بصورتها الأولية من (65) مهارة تدريسية، موزعة على أربـع مجالات تدريسية، وهي: مجال مهارات التخطيط، ومجال مهارات التنفيـذ، ومجـال مهـارات الادارة الصفية، ومجال مهارات التقييم (أنظر ملحق رقم 1).

تصحيح قائمة الرصد:

تم استخدام قائمة رصد ثنائية التدريج على شاكلة قائمة ليكـرت (Likert) المكونـة مـن تدريجين لمدى إتقان المهارات التدريسية على النحو الآتي: تتوافر المجال التدريسي ولهـا (2) درجتان، ولا تتوافر المجال التدريسي ولها (1) درجة واحدة. وقد تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية، بناءً على مبدأ التقريب الرياضي (عودة، 1998):

أولاً: (1– 1.33) توافر المجال التدريسي بدرجة منخفضة.

ثانياً: (1.34– 1.66) توافر المجال التدريسي بدرجة متوسطة.

ثالثاً: (1.67– 2.00) توافر المجال التدريسي بدرجة كبيرة.

صدق قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد:

للتحقق من صدق قائمة الرصد، قام الباحث بعرضها على لجنة من المحكمـين وعـددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام كليات التربية في الجامعات الأردنية والسعودية، وقد طلب من المحكمين الحكم على جودة محتوى المجالات، وطلب منهم إبداء الرأي في ما يلي:

- مدى ملاءمة الفقرات لمجال المهارات التدريسية الذي أدرجت ضمنه.

- الدقة اللغوية.
- ما يرونه مناسباً سواء أكان بالحذف أم الدمج أم الإضافة.

وقد تم الآخذ بتوجيهات ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم، فقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وذلك في حال اجمع ثمانية محكمين على ذلك. وبعد إجراء التعديلات أصبحت القائمة الرصد مكونة من (60) مهارة تتوزع على أربع مجالات.

ثبات قائمة رصد مجالات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد:

للتحقق من ثبات قائمة الرصد، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لها، بطريقتين: الأولى طريقة الثبات بالاعادة test retest، حيث قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، وعددهم (23) معلماً ومعلمة ومن مناطق مشابهة لمجتمع الدراسة، وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني مدته أسبوعان. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.91 – 0.84)، وبلغت قيمة معامل الارتباط لقائمة الرصد الكلية (0.93). أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على اتساق الفقرات الداخلية، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.90 –0.80)، و(0.91) لقائمة الرصد الكلية، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة. والجدول (3) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

جدول (3) قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات قائمة الرصد

الرقم	المجالات	قيم معاملات الثبات	
		بيرسون	ألفا كرونباخ
1	مجال التخطيط	0.86	0.82
2	مجال التنفيذ	0.84	0.80
3	مجال الادارة الصفية	0.91	0.90
4	مجال التقييم	0.90	0.89
قائمة الرصد ككل		0.93	0.91

البرنامج التدريبي:

بناءاً على النتائج التي تم التوصل إليها في القياس القبلي لمستوى مهارات التدريس لـدى معلمي الأطفال التوحديين، قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي بعنوان: "البرنامج التدريبي مقترح لتحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد"، حيث سعى البرنامج التدريبي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، أبرزها: تنمية مهارات ومعارف واتجاهات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مجال التخطيط، وتنمية مهارات ومعـارف واتجاهات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مجال تنفيـذ الحـصة الدرسية، وفي مجال التقييم، ومجال الإدارة الصفية.

تكّون البرنامج من الهدف العام، والأهداف التفصيلية، والفئة المستهدفة، ومدة البرنـامج، والجهة المنفذة، ومكان تنفيذ البرنامج، والأساليب التدريبية المقترحة مواد التـدريب المـدربون الامتيازات والحوافز، ووقت تنفيذ البرنامج ومدته، وموضوعات البرنامج التدريبية، التي تكونت من (23) موضوع تدريبي، وهي المهارات التي أظهر المعلمون فيها ضعفاً بارزاً.

استغرق تطبيق البرنامج التدريبي (10) أيام عمل موزعة على اسبوعين، بمعدل خمـسة أيام في الأسبوع، و(5) ساعات تدريب يومياً، بمجموع (50) ساعة تدريبية، تتوزع على ثلاث وجبات تدريبية يتخللهما استراحتين.

بلغ مجموع المهارات التي تم التدريب عليها (22) مهارة، منها (4) مهارات في مجـال التخطيط، و(8) في مجال التنفيذ، و(7) في مجال الادارة الصفية، و(3) في مجال التقييم.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بالإجراءات التالية:

- تم تحديد مجتمع الدراسة.
- تم تصميم قائمة رصد المهارات التدريسية، والتحقق من صدقها وثباتها.
- تم إقرار المشاركين في الدراسة بشكل نهائي بموجب نموذج موافقة خطية معـد لهـذه الغاية.
- قام الباحث بالتعاون مع مشرفيْن يحملان درجة الماجستير في التربية الخاصة، بتطبيق القائمة الرصد على أفراد مجتمع الدراسة في مدارس الذكور.

-قام الباحث بتدريب ثلاث مشرفات يحملن درجة الماجستير في التربية الخاصة، لتطبيق قائمة الرصد على أفراد مجتمع الدراسة في مدارس الإناث، وقد لاقى الباحث والمشرفين كثيراً من تعاون المعلمين والمعلمات معهم.

- تم رصد ممارسات المعلمين حسب فقرات قائمة الرصد من خلال حضور الحصص الصفية، وملاحظة مدى ممارستهم للمهارات المعبرة عن التدريس الفعّال وفقاً لما هو وارد في قائمة الرصد، أما الفقرات التي يصعب ملاحظتها بصورة مباشرة، فتم التحقق منها بالرجوع إلى سجلات الطلبة وبرامجهم التربوية الفردية.

- استغرقت عملية تطبيق البرنامج التدريبي وقائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحدالبعدي أربعة أسابيع.

- تم تفريغ درجات أفراد العينة على قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، في ذاكرة الحاسوب، وتم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل:

البرنامج التدريبي: وله مستويان:

المجموعة الضابطة: وهي المجموعة التي لم تتلقَ أي تدريب.

المجموعة التجريبية: وهي المجموعة التي تم تدريبها وفق البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، الذي قام الباحث بإعداده وتصميمه.

ثانياً: المتغيرات الوسيطة:

1- الجنس: وله فئتان (ذكر، وأنثى).

2- المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير).

3- الخبرة في مجال التدريس: ولها مستويان (1-5 سنوات، ومن 6-10 سنوات).

ثالثاً: المتغير التابع:

الأداء على قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

أعدت الدراسة وفق لتصميم بحث كمي، وصفي وتجريبي. ففي الشق الوصفي منها تم بناء أداة قائمة رصد وقد طبقت قبل تنفيذ البرنامج وبعده للتعرف إلى مستوى مهارات المعلمين، أما التصميم التجريبي، فقد تم في هذه الدراسة وفقاً للتصميم شبه التجريبي قبلي بعدي لمجموعتين (مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية). ويوضح الشكل التالي تصميم الدراسة شبه التجريبي.

المجموعة	الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي
المجموعة الضابطة	O1	-	O2
المجموعة التجريبية	O3	Xt	O4

التحليلات الإحصائية

قام الباحث باستخدام التحليلات الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية.
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
3. اختبار (ت) للعينات المستقلة.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA).
5. اختبار تحليل التباين المتعدد المشترك (MANCOVA).
6. اختبار تحليل التباين الثلاثي المشترك (Three - Way ANCOVA).

الفصل الرابع

النتائج

الفصل الرابع

النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مستوى مهارات التـدريس لـدى معلمـي الطلبـة ذوي اضطراب طيف التوحد، والتعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين هذه المهارات.

وللإجابة عن السؤال الأول وهو: ما مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبـة ذوي اضطراب طيف التوحد؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأتقان لأفراد العينة علـى قائمة مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث كانت كما هـي موضحة في الجدول رقم (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة على مستوى مجالات التدريس لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإتقان
1	مجال التخطيط	1.593	0.174	79.65%	متوسطة
2	مجال التنفيذ	1.522	0.172	76.10%	متوسطة
3	مجال التقييم	1.444	0.116	72.20%	متوسطة
4	مجال الإدارة الصفية	1.209	0.154	60.45%	منخفضة
	قائمة الرصد ككل	1.468	0.129	73.40%	متوسطة

- **الدرجة العظمى من (2)**

يبين الجدول رقم (4) أن "مجال التخطيط" قد احتل المرتبة الأولـى بمتوسـط حـسابي (1.593) وانحراف معياري (0.174)، وجاء "مجال التنفيذ" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.522) وانحراف معياري (0.172)، وجاء "مجال الإدارة الصفية" فـي المرتبـة الأخيـرة بمتوسط حسابي (1.209) وانحراف معياري (0.154)، وقد بلغ المتوسط الحـسابي لـدرجات أفراد العينة على مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضـطراب طيـف التوحـد ككـل (1.468) بانحراف معياري (0.129)، وهو يقابل درجة إتقان بدرجة متوسطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة على فقرات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: مجال التخطيط:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة على فقرات مجال التخطيط مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإتقان
1-هـ	المهارات الأكاديمية	1.98	.165	99.00%	مرتفعة
1-و	المهارات المعرفية	1.97	.165	98.50%	مرتفعة
1-د	مهارات اللعب	1.94	.231	97.00%	مرتفعة
2	يصوغ أهدافا تعليمية سلوكية ويراعي تسلسلها نمائياً.	1.86	.348	93.00%	مرتفعة
4	تتضمن عملية التخطيط التربوي وصفاً محدداً لإجراءات تنفيذ التدريس والتقييم والمتابعة.	1.82	.387	91.00%	مرتفعة
1-ج	المهارات الاستقلالية الذاتية	1.74	.444	87.00%	مرتفعة
5	تتضمن عملية تخطيط التدريس تحديد الأدوات التكنولوجية المساندة مثل استخدام الصور، والجداول البصرية	1.74	.444	87.00%	مرتفعة
1-أ	المهارات الاجتماعية	1.64	.484	82.00%	متوسطة
1-ب	المهارات التواصلية	1.61	.491	80.50%	متوسطة
1	يعد برنامجاً تربوياً فردياً يتواءم وحاجات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ إذ يتضمن:	1.57	.499	78.50%	متوسطة
6	يعتمد جدولاً زمنياً محدداً لتنفيذ الأهداف المتضمنة في البرنامج التربوي الفردي.	1.53	.503	76.50%	متوسطة
7	تستند عملية التخطيط للتعليم إلى مراعاة مبادئ التعلم مثل التدرج من العام إلى الخاص، ومن المادي إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.	1.39	.491	69.50%	متوسطة
8	تتضمن عملية التخطيط إعداد سجلات خاصة بكل طالب لتقييم تقدمه في تحقيق الأهداف.	1.21	.409	60.50%	منخفضة
3	يصوغ أهدافاً تعليمية وسلوكية قابلة للقياس المباشر، ويحدد فيها الأداء وظروف حدوثه ومعايير الحكم على تحققه.	1.18	.387	59.00%	منخفضة
10	تشتمل عملية التخطيط على إجراءات واضحة لكيفية تدريب المعلمين والأسر والأشخاص المهمين في حياة الطفل على كيفية تعليم المهارات المختلفة ومتابعتها.	1.14	.348	57.00%	منخفضة
9	تشتمل عملية التخطيط على إجراءات واضحة لتعميم المهارات إلى بيئات متنوعة وأشخاص مختلفين.	1.08	.278	54.00%	منخفضة
	المجال ككل	1.593	0.174	79.6%	متوسطة

- **الدرجة العظمى من (2).**

يبين الجدول (5) أن المهارة رقم (1-ه) والتي نصت على "المهارات الأكاديمية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.98) وانحراف معياري (0.165)، وجاءت المهارة رقم (1-و) والتي كان نصها "المهارات المعرفية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.97) وانحراف معياري (0.165)، بينما احتلت المهارة رقم (9) والتي نصت على "تشتمل عملية التخطيط على إجراءات واضحة لتعميم المهارات إلى بيئات متنوعة وأشخاص مختلفين" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.08) وانحراف معياري (0.278)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على فقرات مجال التخطيط ككل (1.593) وانحراف معياري (0.174)، وهو يقابل تقدير درجة إتقان بدرجة متوسطة.

المجال الثاني: مجال التنفيذ

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة على فقرات مجال التنفيذ مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإتقان
37	يستخدم جملاً قصيرة وغير مطولة في الشرح	1.96	.201	98.00%	مرتفعة
14	يهيئ الطلاب للدرس الجديد	1.90	.298	95.00%	مرتفعة
27	يحرص على جذب انتباه الطلاب عند شرح المهمة التعليمية، فيشير بيده، ويوظف لغة الجسد بمختلف أشكالها.	1.90	.298	95.00%	مرتفعة
38	ينفذ الخطة التعليمية	1.89	.316	94.50%	مرتفعة
34	يسمح للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بالتفاعل والاندماج مع الأطفال العاديين	1.85	.362	92.50%	مرتفعة
19	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية البصرية مثل الجداول البصرية، والقصص الاجتماعية لإيصال المعلومات المختلفة	1.83	2.461	91.50%	مرتفعة
23	يدعم المحتوى بالعديد من الأمثلة والتكرارات	1.81	.399	90.50%	مرتفعة
20	ينتقل تدريجيا من المهمات البسيطة إلى المهمات الأكثر صعوبة.	1.75	.436	87.50%	مرتفعة
21	يستخدم أساليب متنوعة لتدريس المحتوى التعليمي، مثل التدريس الفردي والتدريس ضمن مجموعات صغيرة، والنمذجة الحية، عروض الفيديو.	1.75	.436	87.50%	مرتفعة
24	يقدم للطلاب التغذية الراجعة المناسبة والفورية (التعزيزية أو التصحيحية) حول مستويات أدائهم.	1.75	.436	87.50%	مرتفعة
35	يوظف الوقت المخصص للتدريس على نحو فعال.	1.65	.479	82.50%	متوسطة

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإتقان
36	يحرص على إنهاء الحصة بخبرات سارة.	1.62	.479	81.00%	متوسطة
16	يستخدم أسلوب تحليل المهمة.	1.61	.491	80.50%	متوسطة
11	يحضر الأدوات اللازمة للمهمة التعليمية	1.58	.496	79.00%	متوسطة
17	يستخدم استراتيجيات تطوير التواصل اللفظي الفعالة مثل النمذجة، والتعزيز، والتلميحات البصرية.	1.57	.499	78.50%	متوسطة
15	يربط بين الدرس الحالي والدروس السابقة.	1.56	.500	78.00%	متوسطة
12	يحضر نماذج جاهزة للمهمة التعليمية	1.50	.502	75.00%	متوسطة
13	يحضر المعززات الفاعلة	1.45	.503	72.50%	متوسطة
31	يعلم الطلاب العاديين كيفية التعامل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	1.42	.475	71.00%	متوسطة
39	يقوم بمراجعة الخطة التربوية الفردية باستمرار	1.41	.475	70.50%	متوسطة
33	يقدم ورش عمل ومحاضرات للطلبة العاديين حول التوحد	1.39	.470	69.50%	متوسطة
32	ينظم البيئة المادية وموجوداتها بما يدعم نشاطاته وروتينه اليومي باستقلالية.	1.38	.470	69.00%	متوسطة
28	يستخدم التعزيز بكافة أشكاله	1.31	.464	65.50%	منخفضة
22	ينتقل من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد	1.26	.444	63.00%	منخفضة
18	يستخدم أنظمة تطوير التواصل البديل مثل التواصل بتبادل الصور،والألواح الناطقة، وأنظمة الإنتاج الصوتي، ولغة الإشارة وغيرها.	1.25	.436	62.50%	منخفضة
29	يحرص على تعميم المهارات المكتسبة من خلال إعطاء الطالب فرصة أدائها في أماكن ومواقف تطبيقية مختلفة.	1.22	.409	61.00%	منخفضة
40	يستخدم معايير الحكم على السلوك غير المرغوب فيه مثل (التكرار، والشدة، والمدة الزمنية، والطبوغرافية).	1.21	.409	60.50%	منخفضة
30	يستخدم جدولاً للأنشطة اليومية ما يساعد على تطوير مفهوم الانتقال من مهمة لأخرى.	1.13	.333	56.50%	منخفضة
25	يوظف حواس الطالب المختلفة لمعالجة المفهوم الواحد. (الأسلوب متعدد الحواس)	1.06	.231	53.00%	منخفضة
26	يستخدم نماذج حية عند تعليم المفاهيم التي تتطلب ذلك مثل حبة البرتقال عند تعليم المفاهيم المرتبطة بها.	1.04	.201	52.00%	منخفضة
	المجال ككل	1.522	0.172	76.1%	متوسطة

- **الدرجة العظمى من (2)**

يبين الجدول (6) أن المهارة رقم (37) والتي نصت على "يستخدم جملا قصيرة وغير مطولة في الشرح" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.96) وانحراف معياري (0.201)، وجاءت المهارة رقم (14) والتي كان نصها "يهيئ الطلاب للدرس الجديد" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.90) وانحراف معياري (0.298)، بينما احتلت المهارة رقم (26) والتي نصت على "يستخدم نماذج حية عند تعليم المفاهيم التي تتطلب ذلك مثل حبة البرتقال عند تعليم المفاهيم المرتبطة بها" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.04) وانحراف معياري

(0.201)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على فقـرات مجـال التنفيـذ ككـل (1.522) وانحراف معياري (0.172)، وهو يقابل تقدير درجة إتقان بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: مجال الإدارة الصفية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة علـى فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة على فقرات مجال الإدارة الصفية مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإتقان
44	يتجاهل السلوكيات غير المرغوب فيها الهادفة إلـى جذب انتباه المعلم والآخرين.	1.75	.201	87.50%	مرتفعة
48-ه	يدرب المعلمين والأسر وغيرهم من المهنيين علـى كيفية تطبيق إجراءات التدخل السلوكي	1.58	.496	79.00%	متوسطة
47	يحدد المعززات المفضلة لدى الطالب ويستخدمها في ضبط السلوك.	1.43	.499	71.50%	متوسطة
45	يلاحظ السلوك المستهدف باستخدام مقاييس ومعـايير موضوعية.	1.41	.428	70.50%	متوسطة
42	يحدد المثيرات التي تسبق السلوك غير المرغوب فيه، والنتائج التي تعقبه.	1.38	.348	69.00%	متوسطة
46	يستخدم قائمة تتضمن قواعد السلوك والتعاملات داخل الغرفة الصفية ويشجع الطلاب على الالتزام بها.	1.37	.316	68.50%	متوسطة
41	يحدد السلوك المستهدف بالتقييم والتـدخل، ويعرفـه إجرائيا	1.07	.256	53.50%	منخفضة
48-أ	تحديد السلوك المستهدف	1.07	.256	53.50%	منخفضة
48	يعد خطة علاجية سلوكية	1.06	.165	53.00%	منخفضة
48-ب	التعريف الإجرائي للسلوك وطرق قياسه	1.05	.165	52.50%	منخفضة
48-ج	تحديد الأهداف الـسلوكية، وآليـات تنفيـذ الخطـة العلاجية	1.04	.165	52.00%	منخفضة
48-د	إجراءات تقييم فاعلية التدخل.	1.03	.165	51.50%	منخفضة
43	يستخدم أساليب تعديل السلوك الايجابية مثل، النمذجة، و تعزيز السلوك النقيض، وتعزيز غيـاب الـسلوك، وغيرها.	1.01	.118	50.50%	منخفضة
	المجال ككل	1.209	0.154	60.5%	منخفضة

- **الدرجة العظمى من (2).**

يبين الجدول (7) أن المهارة رقم (44) والتي نصت على "يتجاهـل الـسلوكيات غيـر المرغوب فيها الهادفة إلى جذب انتباه المعلم والآخرين" قد احتلت المرتبـة الأولـى بمتوسـط حسابي (1.75) وانحراف معياري (0.201)، وجاءت المهارة رقم (43) والتـي كـان نـصها

"يستخدم أساليب تعديل السلوك الايجابية مثل، النمذجة، و تعزيز السلوك النقيض، وتعزيز غياب السلوك، وغيرها" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.01) وانحراف معياري (0.118)، بينما احتلت المهارة رقم (48-ه) والتي نصت على "يدرب المعلمين والأسر وغيرهم من المهنيين على كيفية تطبيق إجراءات التدخل السلوكي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.58) وانحراف معياري (0.496)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مهارات مجال الإدارة الصفية ككل (1.209) وانحراف معياري (0.154)، وهو يقابل تقدير مستوى إتقان بدرجة منخفضة.

المجال الرابع: مجال التقييم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة على فقرات مجال التقييم مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإتقان
53	يستخدم إجراءات التقييم المستند إلى المنهاج.	1.97	.165	98.50%	مرتفعة
54	يستخدم أساليب القياس المباشر مثل الملاحظة.	1.82	2.16	91.00%	مرتفعة
51	يستخدم إجراءات التقييم المستمر.	1.77	.362	88.50%	مرتفعة
56	يقيم أداء الطلاب على المهمات المختلفة من خلال طرح الأسئلة، وأوراق العمل.	1.68	.444	84.00%	مرتفعة
52	يقيم مدى تحقق الأهداف المدرجة في البرنامج التربوي الفردي وفقا لمعايير الأداء وشروطه.	1.58	.496	79.00%	متوسطة
58	يقيم العملية التعليمية ويتابع التقدم لدى الطلاب.	1.44	.491	72.00%	متوسطة
60	يتشارك نتائج التقييم مع الأسرة والفريق متعدد التخصصات.	1.42	.444	71.00%	متوسطة
57	يجري تقييما دوريا للمهارات الاجتماعية والتكيفية والتواصلية والسلوكية، والانفعالية والأكاديمية.	1.39	.419	69.50%	متوسطة
59	يوظف نتائج التقييم في توجيه التدريس، وبناء الخطط التربوية والتعليمية.	1.37	.362	68.50%	متوسطة
55	يستخدم السجلات لرصد تقدم الطلاب على المهمات التعلمية المختلفة.	1.13	.333	56.50%	منخفضة
49	يستخدم أدوات التقييم الرسمي وغير الرسمي لجمع البيانات ذات الصلة.	1.06	.231	53.00%	منخفضة
50	يجمع البيانات لتقييم مدى فاعلية خطط التدخل السلوكي في خفض السلوكيات غير المرغوب فيها وزيادة السلوك المرغوب فيه، وتعميم المهارات لبيئات جديدة.	1.01	.118	50.50%	منخفضة
	المجال ككل	1.444	0.116	72.2%	متوسطة

- **الدرجة العظمى من (2)**

يبين الجدول (8) أن المهارة رقم (53) والتي نصت على "يستخدم إجراءات التقييم المستند إلى المنهاج" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.97) وانحراف معيـــاري (0.165)، وجاءت المهارة رقم (54) والتي كان نصها "يستخدم أساليب القياس المباشر مثـــل الملاحظـــة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.82) وانحراف معياري (0.162)، بينما احتلت المهارة رقم (50) والتي نصت على "يجمع البيانات لتقييم مدى فاعلية خطط التدخل السلوكي فـــي خفـــض السلوكيات غير المرغوب فيها وزيادة السلوك المرغوب فيه، وتعميم المهارات لبيئات جديـــدة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.01) وانحراف معيـــاري (0.118)، وقـــد بلـــغ المتوســـط الحسابي لدرجات أفراد العينة على فقرات مجال التقييم ككـــل (1.444) وانحـــراف معيـــاري (0.116)، وهو يقابل تقدير مستوى إتقان بدرجة متوسطة.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو: هل توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية (∝= 0.05)، في مستوى مهارات التدريس لـــدى معلمـــي الطلبـــة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير المنطقة التعليمية؟

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينـــة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغيـــر المنطقة التعليمية (جدة، ومكة المكرمة، والمدينة المنورة، وينبع)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير المنطقة التعليمية

المهارات	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التخطيط	جدة	28	1.583	0.148
	مكة المكرمة	11	1.564	0.201
	المدينة المنورة	15	1.675	0.120
	ينبع	11	1.575	0.233
مجال التنفيذ	جدة	28	1.504	0.160
	مكة المكرمة	11	1.513	0.148
	المدينة المنورة	15	1.552	0.242
	ينبع	11	1.548	0.163
مجال الإدارة الصفية	جدة	28	1.208	0.145
	مكة المكرمة	11	1.253	0.217
	المدينة المنورة	15	1.179	0.127
	ينبع	11	1.199	0.129
مجال التقييم	جدة	28	1.432	0.109
	مكة المكرمة	11	1.462	0.151
	المدينة المنورة	15	1.479	0.088
	ينبع	11	1.429	0.122
القائمة الرصد ككل	جدة	28	1.457	0.124
	مكة المكرمة	11	1.468	0.149
	المدينة المنورة	15	1.502	0.099
	ينبع	11	1.467	0.150

يبين الجدول (9) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاختلاف متغير المنطقة التعليمية (جدة، ومكة المكرمة، والمدينة المنورة، وينبع).

ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير المنطقة التعليمية

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مجال التخطيط	بين المجموعات	0.099	3	.033	1.091	.359
	داخل المجموعات	1.830	61	.030		
	الكلي	1.929	64			
مجال التنفيذ	بين المجموعات	0.033	3	.011	.351	.789
	داخل المجموعات	1.830	61	.030		
	الكلي	1.863	64			
مجال الإدارة الصفية	بين المجموعات	0.036	3	.012	.518	.672
	داخل المجموعات	1.464	61	.024		
	الكلي	1.500	64			
مجال التقييم	بين المجموعات	0.027	3	.009	.658	.580
	داخل المجموعات	0.854	61	.014		
	الكلي	0.881	64			
القائمة الرصد ككل	بين المجموعات	0.018	3	.006	.359	.782
	داخل المجموعات	1.037	61	.017		
	الكلي	1.055	64			

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاختلاف متغير المنطقة التعليمية، مما يعني تكافؤ مستويات أفراد العينة حسب متغير المنطقة التعليمية.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 0.05)، في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (11).

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير المؤهل العلمي

المهارات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التخطيط	دبلوم	11	1.641	0.148
	بكالوريوس	47	1.581	0.179
	ماجستير	7	1.643	0.176
مجال التنفيذ	دبلوم	11	1.511	0.138
	بكالوريوس	47	1.523	0.181
	ماجستير	7	1.531	0.157
مجال الإدارة الصفية	دبلوم	11	1.188	0.121
	بكالوريوس	47	1.212	0.159
	ماجستير	7	1.232	0.188
مجال التقييم	دبلوم	11	1.500	0.105
	بكالوريوس	47	1.430	0.105
	ماجستير	7	1.500	0.236
القائمة الرصد ككل	دبلوم	11	1.484	0.108
	بكالوريوس	47	1.463	0.131
	ماجستير	7	1.500	0.175

يبين الجدول (11) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير).

ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (12).

جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير المؤهل العلمي

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مجال التخطيط	بين المجموعات	0.044	2	.022	.716	.492
	داخل المجموعات	1.922	62	.031		
	الكلي	1.966	64			
مجال التنفيذ	بين المجموعات	0.002	2	.001	.028	.973
	داخل المجموعات	1.860	62	.030		
	الكلي	1.862	64			
مجال الإدارة الصفية	بين المجموعات	0.008	2	.004	.151	.861
	داخل المجموعات	1.488	62	.024		
	الكلي	1.496	64			
مجال التقييم	بين المجموعات	0.058	2	.029	2.242	.114
	داخل المجموعات	0.806	62	.013		
	الكلي	0.864	64			
القائمة الرصد ككل	بين المجموعات	0.008	2	.004	.245	.784
	داخل المجموعات	1.054	62	.017		
	الكلي	1.062	64			

يبين الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝= 0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي، مما يعني تكافؤ مستويات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 0.05)، في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الخبرة؟

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير الخبرة التدريسية (اقل من 5 سنوات، ومن 5–10 سنوات)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (13).

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتقان لأفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير الخبرة التدريسية

المهارات	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التخطيط	اقل من 5 سنوات	21	1.565	0.246
	من 5–10 سنوات	44	1.605	0.135
مجال التنفيذ	اقل من 5 سنوات	21	1.520	0.222
	من 5–10 سنوات	44	1.523	0.149
مجال الإدارة الصفية	اقل من 5 سنوات	21	1.163	0.099
	من 5–10 سنوات	44	1.228	0.168
مجال التقييم	اقل من 5 سنوات	21	1.433	0.107
	من 5–10 سنوات	44	1.449	0.120
القائمة الرصد ككل	اقل من 5 سنوات	21	1.448	0.149
	من 5–10 سنوات	44	1.477	0.120

يبين الجدول (13) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاختلاف متغير الخبرة التدريسية (اقل من 5 سنوات، ومن 5–10 سنوات).

ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (14).

جدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير الخبرة التدريسية

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مجال التخطيط	بين المجموعات	.024	0.024	.024	.800	.374
	داخل المجموعات	2.125	1.89	.030		
	الكلي	2.149	1.914			
مجال التنفيذ	بين المجموعات	.001	1	.001	.005	.946
	داخل المجموعات	2.104	1.89	.030		
	الكلي	2.104	1.89			
مجال الإدارة الصفية	بين المجموعات	.063	0.063	.063	2.728	.103
	داخل المجموعات	1.614	1.449	.023		
	الكلي	1.677	1.512			
مجال التقييم	بين المجموعات	.004	0.004	.004	.308	.581
	داخل المجموعات	.954	0.882	.014		
	الكلي	.958	0.886			
القائمة الرصد ككل	بين المجموعات	.012	0.012	.012	.732	.395
	داخل المجموعات	1.166	1.071	.017		
	الكلي	1.179	1.083			

يبين الجدول (14) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=0.05)، بين متوسطات الحسابية تقديرات أفراد العينة على مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاختلاف متغير الخبرة التدريسية، مما يعني تكافؤ مستويات أفراد العينة حسب متغير الخبرة التدريسية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 0.05) في مستوى مهارات التدريس لـــدى معلمـــي الطلبـــة ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي تعزى لمتغير المجموعــة (التجريبيــة والضابطة)؟

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية علـــى قائمـــة الرصد (القياس البعدي)، تبعا لمتغير المجموعة، كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (15) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة، والأخطاء المعيارية، للدرجة الكلية على قائمة الرصد للقياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	27	1.271	.155	1.268	.021
التجريبية	21	1.916	.058	1.920	.024
المجموع الكلي	48	1.553	.345	1.594	.016

يبين الجدول (15) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاخـــتلاف متغير المجموعة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي.

لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق دالة احصائيا بين هذه المتوسطات أجري تحليل التباين المشترك (one- Way ANCOVA) كما هو مبين في الجدول رقم (16).

جدول (16) نتائج تحليل التباين المشترك (one- Way ANCOVA) لفحص الفروق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة (الدرجة الكلية)، على القياس البعدي.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	4.997	1	4.997	418.595	*.000
القياس القبلي	.152	1	.152	12.712	.001
الخطأ	.537	45	.012		
الكلي	5.597	47			

•ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝= 0.05)

يبين الجدول (16) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=0.05)، بين متوسطات الحسابية تقديرات أفراد العينة على مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاختلاف متغير المجموعة في التطبيق البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللكشف عن الفروق على الأبعاد الفرعية للقياس البعدي تبعا لمتغير المجموعة، أجري تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات (One- Way MANCOVA)، على اعتبار أن المجموعة متغير مستقل بمستويين، (تجريبية وضابطة)، والدراجات الفرعية (التخطيط، التنفيذ، الإدارة الصفية، التقييم)، مستويات التمغير التابع.

جدول رقم (17) المتوسطات الحسابية والمتوسطات المعدلة والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية، للدرجات الفرعية على القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)

القياس البعدي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التخطيط	الضابطة	27	1.5995	.11917	1.595	.020
	التجريبية	21	1.9405	.10911	1.947	.022
	الكلي	48	1.7487	.20527	1.77	.015
التنفيذ	الضابطة	27	1.0398	.20218	1.037	.029
	التجريبية	21	1.9167	.07217	1.920	.033
	الكلي	48	1.4234	.46698	1.479	.022
الإدارة	الضابطة	27	1.2251	.18467	1.219	.028
	التجريبية	21	1.9116	.11496	1.920	.032
	الكلي	48	1.5254	.37807	1.569	.021
التقييم	الضابطة	27	1.4568	.15045	1.462	.027
	التجريبية	21	1.8889	.16102	1.882	.030
	الكلي	48	1.6458	.26548	1.672	.020
	الكلي	48	1.6458	.26548	1.672	.020

يبين الجدول (17) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاختلاف متغير المجموعة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة احصائيا بين هذه المتوسطات، أجري تحليل التباين المتعدد، كما هو مبين في الجدول رقم (18).

جدول (18) نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، للدرجات الفرعية (التخطيط، التنفيذ، الإدراة الصفية، التقييم)، على القياس البعدي تبعا لمتغير المجموعة.

مصادر التباين	القياس البعدي (الأبعاد الفرعية)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة قيمة هوتلنج = 10.087	تخطيط	1.427	1	1.427	140.102	.000*
	تنفيذ	8.985	1	8.985	396.795	.000*
	الإدارة	5.668	1	5.668	270.025	.000*
	التقييم	2.040	1	2.040	107.183	.000*
التخطيط(المصاحب)	تخطيط	.048	1	.048	4.717	.036
	تنفيذ	.019	1	.019	.831	.367
	الإدارة	.006	1	.006	.277	.602
	التقييم	.016	1	.016	.834	.366
التنفيذ (المصاحب)	تخطيط	.023	1	.023	2.217	.144
	تنفيذ	.102	1	.102	4.492	.040
	الإدارة	.004	1	.004	.203	.655
	التقييم	.019	1	.019	.990	.326
الإدارة (المصاحب)	تخطيط	.002	1	.002	.201	.656
	تنفيذ	.013	1	.013	.557	.460
	الإدارة	.160	1	.160	7.625	.009
	التقييم	.004	1	.004	.196	.660
التقييم (مصاحب)	تخطيط	.003	1	.003	.267	.608
	تنفيذ	.039	1	.039	1.723	.196
	الإدارة	.007	1	.007	.331	.568
	التقييم	.248	1	.248	13.009	.001
الخطأ	تخطيط	.428	42	.010		
	تنفيذ	.951	42	.023		
	الإدارة	.882	42	.021		
	التقييم	.800	42	.019		
الكلي	تخطيط	1.980	47			
	تنفيذ	10.249	47			
	الإدارة	6.718	47			
	التقييم	3.313	47			

- **ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝= 0.05)**

يبين الجدول (18) وجود فروق دالـــة إحـــصائياً عنـــد مـــستوى الدلالـــة الإحـــصائية (∝= 0.05)، بين متوسطات الحسابية تقديرات أفراد العينة على مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاختلاف متغير المجموعة في التطبيق البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد تطبيق الباحث للقياس القبلي الذي هدف إلى تقييم مستويات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها ببعض المتغيرات. اضافة إلى النتائج التي توصل اليها الباحث في القياس البعدي، بعدما تم تطبيق البرنامج. قام بمناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟

بينت نتائج هذا السؤال، أن مجال التخطيط احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.593)، وجاء مجال التنفيذ في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.522)، وجاء مجال الإدارة الصفية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.209).

ويعزو الباحث انخفاض مستويات المتوسطات الحسابية، إلى انخفاض مستويات قدرات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مهارات التدريس قبل تطبيق البرنامج التدريبي بشكل عام، وذلك لعدم معرفتهم العلمية بأساسيات تدريس مثل هذه الفئة من الطلبة، حيث أن أغلب هؤلاء المعلمون يحملون درجات علمية في تخصصات اخرى غير تخصص التربية الخاصة، إذ يحمل أغلبهم تخصصات لموضوعات تدريسية للطلبة العاديين، بالإضافة إلى دبلوم تربية خاصة لفصلين دراسيين فقط. وفئة قليلة منهم من يحمل تخصص التربية الخاصة، أو الارشاد النفسي؛ لذلك من البديهي أن تكون معارفهم الأساسية في كيفية التخطيط للحصة التعليمية وتنفيذها وإدارتها منخفضة ومحدودة، وخاصة مع غياب المعرفة بإدارة وضبط سلوك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 0.05)، في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير المنطقة التعليمية؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاختلاف متغير المنطقة التعليمية.

ويعزو الباحث السبب في ذلك الى تشابه المناطق التعليمية في أسس اختيار المعلمين وشروطها، والتي تكون عادة صادرة عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، لذلك فإن معايير قبول هؤلاء المعلمين من حيث تخصصاتهم تكون متشابهة، عدا عن التشابه في محتوى برامج الاعداد الاكاديمي لما قبل الخدمة، إضافة إلى غياب التخصصية الدقيقة، لذلك لم تظهر الفروقات الدالة إحصائياً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 0.05)، في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

أشارت نتائج هذا السؤال، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي.

ويمكن أن يعزى ذلك الى أنه ومع اختلاف المؤهلات العلمية لأفراد الدراسة؛ فإن معظم تخصصاتهم لا تفيدهم في عمليات تدريس مثل هذه الفئة من الطلبة، ولا تساعدهم في كيفية التعامل معهم، فقد يحمل المعلم درجة البكالوريوس في اللغة العربية، أو التربية الأسلامية، أو الرياضيات، ومثل هذه التخصصات لا تقدم المعرفة المناسبة منفردة، لتدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وطرق التعامل الصحيحة معهم. ومع أن جميع المعلمين من التخصصات المختلفة يحملون دبلوم تربية خاصة مدته فصلين دراسيين إلا أن هذا المؤهل غير كاف، بل هو أشبه ببرنامج تعريفي بالتربية الخاصة ولا يقدم الحد الأدنى من المعرفة اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 0.05)، في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الخبرة؟

أشارت نتائج هذا السؤال، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 0.05)، بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاختلاف متغير الخبرة التدريسية.

ويعزو الباحث السبب في ذلك الى أنه في ظل عدم تخصص المعلم المناسب لتدريس هذه الفئة من الأطفال، فإن سنوات التدريس التي يقضيها المعلم، تجعله يجتهد للوصول الى الأسلوب الأمثل – من وجهة نظره – في التعامل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أن

أساليب التدريس التي تعلمها قد تكون صالحة للتعامل مع الأطفال العاديين، ولكنها غير مناسبة لهذه الفئة من الطلبة. أضف إلى أن البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد خلال فترات عملهم، لا تخدم هذه الفئة بشكل مباشر، وفي أغلبها هي برامج تعريفية بأنواع الإعاقات، وكيفية التعرف على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وطرق القياس والتشخيص، ومن المحتمل أنه لم يقدم لهم برامج تدريبية خاصة بمهارات التدريس الصفية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي تعزى لمتغير المجموعة (التجريبية والضابطة)؟

بينت نتائج هذا السؤال، وجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لاختلاف متغير المجموعة في التطبيق البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. فقد تحسنت مهارات التدريس لدى أفراد المجموعة التجريبية عما كانت عليه في القياس القبلي، كما أنها جاءت دالة احصائيا لصلح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وفي هذا اشارة إلى فاعلية البرنامج التدريبي.

وإذ جاءت مستويات مهارات التدريس في القياس البعدي أفضل عموما ولصالح المجموعة التجربية، فإن التحسن في مهارات التدريس جاء متفاوتا وفقا للأبعاد المتضمنة في أداة القياس، إذ جاءت مهارات التخطيط للتدريس في المرتبة الأولى، تبعها مهارات التنفيذ، ثم مهارات الإدارة الصفية، وأخيرا مهارات التقييم. ويعزو الباحث ذلك إلى أن البرنامج التدريبي ركز بدرجة أساسية على مهارات التخطيط، فبدونها تبقى الجهود مبعثرة، ولا تتحقق الأهداف بالصورة المنشودة، لذلك ركز البرنامج التدريبي على عملية صياغة الأهداف التعليمية والسلوكية القابلة للقياس المباشر، حيث يتم فيها تحديد الأداء وظروف حدوثه ومعايير الحكم على تحققه بصورة واضحة وجلية، كما تتضمن عملية التخطيط إعداد سجلات خاصة بكل طالب لتقييم تقدمه في تحقيق تلك الأهداف، والإجراءات لكيفية تدريب المعلمين والأسر والأشخاص المهمين في حياة الطفل على كيفية تعليم المهارات المختلفة ومتابعتها، وتطبيقها في ظروف وبيئات متشابهة.

أما مهارة التنفيذ فقد احتلت المرتبة الثانية، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى تناولها موضوعات تطبيقية أدائية عملية، تفيد المعلم في عمليات تنفيذ الدرس، حيث ركزت تلك

الموضوعات على الجوانب التطبيقية، ومنها ما يتصل باستخدام جداول التعزيز بكافــة أشــكاله وصوره، واختيار المعززات المادية والمعززات المعنوية، وكيفية توظيفها بالشكل الأمثل.

كما ركز البرنامج التدريبي على تدريبات وأدوات لاستخدام معايير الحكم على الــسلوك غير المرغوب فيه مثل (التكرار، والشدة، والمدة الزمنية، والطبوغرافية)، حيث كان المعلمــون يفتقرون إلى مثل هذه الأدوات، بالإضافة إلى استخدام أنظمة تطوير الاتصال والتواصل البــديل مثل التواصل بتبادل الصور، والألواح الناطقة، وأنظمة الإنتاج الصوتي، ولغة الإشارة وغيرها، من خلال توظيف حواس الطالب المختلفة لمعالجة المفهوم الواحد، والانتقال من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد، واستخدام جدولاً للأنشطة اليومية ما يساعد على تطــوير مفهــوم الانتقال من مهمة لأخرى، واستخدام نماذج حية عند تعليم المفاهيم التي تتطلب ذلك.

وبالنسبة لمهارة الإدارة الصفية، فقد احتلت المرتبة الثالثة، ويعزو الباحــث ذلــك إلــى المجموعة الكبيرة من الأنشطة والتدريبات التي تمحور البرنامج التدريبي حولها، والذي ركــز كثيراً فيها على كيفية إعداد الخطة العلاجية السلوكية، وكيفية تحديد السلوك المستهدف وتحديده إجرائياً لتسهل عمليات قياسه ومعالجته وتقييمه، وكيفية تحديد الأهداف السلوكية، وآليات تنفيــذ الخطة العلاجية، وإجراءات تقييم فاعلية التدخل، وأساليب تعديل السلوك الايجابية مثل، النمذجة، وتعزيز السلوك النقيض، وتعزيز غياب السلوك، وغيرها من الأساليب. جميع تلك الموضوعات التي قام البرنامج التدريبي على أساسها، دعمت المعرفة العلمية والإجرائية لإدارة الغرفة الصفية بكفاءة وفعالية عالية، عادت على المشاركين بالنفع والفائدة، وقد ظهر ذلك جلياً مــن خــلال المناقشات التي كانت تدار خلال الجلسات التدريبية ومستوى دافعية المعلمين للاســتزادة منهــا ومعرفة كيفية توظيفها داخل الغرفة الصفية، وكيفية تفعيل مشاركات الطلبة واشراكهم في العملية التعليمية، بحيث تظهر نتائج ذلك كله بصورة نتاجات تعليمية في سلوكياتالطلاب.

وأخيراً كانت مهارة التقييم الأصعب لذلك احتلت المرتبة الأخير، فعلى الرغم من محدودية مهاراتها؛ الا إنها تحتاج إلى الكثير من التدريب والمراس لاتقانها، فعملية استخدام أدوات التقييم سواء الرسمية من إختبارات ومقاييس مقننة، أو غير الرسمية مثل الملاحظة وقــوائم الــشطب الشخصية، أو قياس مدى فاعلية خطط التدخل السلوكي في خفــض الــسلوكياتغير المرغوبــه، وخلال عمليات جمع البيانات تبينت الحاجة الكبيرة إلى تكثيف البرامج التدريبية لإتقــان هــذه المهارة.

وقد اتفقت هذه النتيجة وبشكل عام مع نتائج دراسة الخزاعي (2001)، ونتــائج دراســة الغزو والقريوتي والسرطاوي (2004). كما اتفقت مع نتائج دراسة الخطيب (2005)، ونتائج دراسة الزعبي وعبد الرحمن (2011)، ونتائج دراسة دافيس (Davis, 1982).

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصي بما يلي:

1. تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على جميع معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية، لما له من أثر كبير في تزويد هؤلاء المعلمين بالمعارف والمهارات التدريسية اللازمة في مجال عملهم.
2. اعتماد البرنامج التدريبي بوصفة برنامج معتمد في دورات تأهيل المعلمين في مراكز التطوير التربوي في المناطق التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
3. اقتصار تعيين معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية على المعلمين ذوي تخصص التربية الخاصة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

الحكمي، علي والمسعودي، عبد الله والمنتشري، حسن والمهداوي، عبد العزيز.(1424هـــ). اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين. **ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقـــادة العمل التربوي**، المنعقد في مدينة جازان في الفترة 1-1/3/ 1424 ه.

الخزاعي، أحمد (2001). **مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التـــدريس الفعـــال.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

الخشرمي، سحر (2003). تطور التربية الخاصة في المملكـــة العربيـــة الـــسعودية. نمـــوذج التوحد.**ورقة عمل قدمت في الأسبوع الثقافي السعودي في الأردن.**

الخطيب، جمال (2005). أثر برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الطلاب المعوقين عقليا بمهارات تعديل السلوك. **اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم الـــنفس.** المجلد الثالث، العدد الثاني، ص ص: 14-39.

الخطيب، جمال؛ الصمادي، جميل؛ الروسان، فاروق؛ الحديدي، منى؛ يحيى، خولة؛ النـــاطور، ميادة؛ الزريقات، إبراهيم؛ العمايرة، موسى؛ السرور، ناديا (2009). **مقدمة في تعلـــيم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، عمان: دار الفكر.

الزارع، نايف (2012) مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعـــديل السلوك في ضوء بعض المتغيرات. **دراسات عربية في التربية وعلم الـــنفس**، ع27، ص ص: 29-48.

شريف، نادية محمود (1990). **تقويم أداء كلية التربية من وجهـــة نظـــر الميـــدان. دراســـة تقويمية.** الكويت: منشورات جامعة الكويت.

عودة، أحمد (1987). **أساسيات البحث التربوي.** اربد: مكتبة دار الأمل.

الصمادي، جميل و النهار، تيسير(2001) مستوى إتقان معلمي التربيـــة الخاصـــة فـــي دولـــة الامارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر.** ع 9، ص ص: 106-142.

الظاهر، قحطان (2009). **التوحد**، ط1. عمان: دار وائل للنشر.

الغزو، عماد محمد (2011). مدى امتلاك للمهارات المنبثقة عن من معايير جمعية الأطفال غير العاديين: مدخل لضمان جودة التعليم في التربية الخاصة. **مجلة القراءة والكتابة**، مصر، ع3(19)، ص ص: 44-62.

الغزو، عماد والقريوتي، ابراهيم امين والسرطاوي، عبد العزيز (2004). مهارات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة في الامارات العربية المتحدة. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر، ع45، ص ص: 12-39.

قطناني، هيام (2005). **تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

مساعدة، معتصم (2011). **الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن، وفاعلية برنامج تدريبي في تطويرها.** اطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المومني، وفاء (2008). **مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم.** اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

الناشف، هدى وشفيق، محمود (1990). **إدارة الصف المدرسي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

Aarons, M., & Gittens, T. (1998). **Autism: A Social Skills Approach for Children and Adolescents**. U.K.: Winslow Press Limited.

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Al-Zoubi, S., & Abdel Rahman, M. (2011). **The Effects of a Training Program in Improving Instructional Competencies for Special Education Teachers in Jordan**. Educational Research. Vol.2.

American Psychiatric association. (2013). New criteria for autism. Available from http **www.apa.org** .

American Psychological Association, APA. (2012). Autism Definition, from **http://www.apa.org/topics/autism/index.aspx** .

Anzalone, M. E., & Williamson, G. G. (2000). Sensory processing and motor performance in autism spectrum disorders. In A. M. Wetherby, & B. M. Prizant (Eds.), **Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective.** (pp. 143-166) Paul H. Brookes Publishing.

Anzalone, M. E., & Williamson, G. G. (2000). Sensory processing and motor performance in autism spectrum disorders. In A. M. Wetherby, & B. M. Prizant (Eds.), **Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective**. (pp. 143-166) Paul H. Brookes Publishing.

Baron-Cohen, S., & Swettenham, J. (1997). Theory of mind in autism: Its relationship to executive function and central coherence. In D. Cohen & F. Volkmar (Eds.), **Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed.)**. (pp. 880-893). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

Bergeson, T., Davidson, C., Gill, H.,& Colwell, M. (2008). **The educational aspects of autism spectrum disorders**. Special education , office of superintendent of public instruction (OSPI).

Carl A (1995).**Teacher empowerment through curriculum devel**opment. Cap Town: Juta & Coltd.

Carr, J. E., & Firth, A. M. (2005). The verbal behavior approach to early and intensive behavior intervention. **JEIBI**, (2), 1.

Centers for Disease Control and Prevention. (2007). Autism information center. Retrieved November 26, 2009 from **http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html.**

Charlop-Christy, M., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of pecs acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. **Journal of Applied Behavior Analysis***, 35,* 213-231.

Church, C., Alisanski, S., & Amanullah, S. (2000). The social, behavioral, and academic experience of children with asperger. **Focus on autism and other developmental disorders**. *(15), 1. 12-20.*

Cohen, D.J., & Volkmar, F.R. (Eds.) (1997). **Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed.).** New York: Wiley & Sons.

Conco Z (2004). **How effective is in-service training for teachers in rural schools**. Unpublished master thesis. University of Pretoria.

Cooper, J., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). **Applied behavior analysis, 2nd Edition.** New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Council for Exceptional Children, (CEC). (2004) (The council for exceptional children, definition of well –prepared special education teacher. Available from **https://www.cec.sped.org .**

Crandell, S., & Johnson, E.(2009). The impact of video instruction: A case study of student with asperger syndrome. **Teaching Exceptional Children Plus**, 5(6)

Davis, W. (1982). Competencies and skills required to be an effective resource teacher. **Journal of learning disabilities**. *16, 10*

Defeat Autism Now, DAN. Retrieved marsh (2012) from **Www.Dan.Com**

Dunlap (Eds.), **Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community.** Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Dunlap, G., Kern, L., and Worcester, J. (2001). ABA and academic instruction. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,** *16,* 129-136.

Dunne, R. Wragg, T.,(1996), Effective Teaching. Routledge, London.**Early and Intensive Behavioral Intervention**, *2,* 18-27.

Education Testing Service, EDS. www.ets.org experiences of children with asperger syndrome. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities***, 15,* 12-20.

Grandin, T. (1995). **Thinking in pictures and other reports from my life with autism.** New York: Random House.

Hallahn,P. Kauffman,J and Pullen,C. (2012) Exceptional Learners. **an Introduction to Special Education**.USA

Handricks, D.(2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practice employed. **Journal of vocational rehabilitation**. Doi: 10.3233/JVR-2011-0552

Harrocks, E. (2010). **The effects of in-service teacher training on correct implementation of assessment and instructional procedures for teachers of individuals profound multiple disabilities**. Unpublished Doctoral Dissertation. Utah State University.

Horner, R. H., Carr, E.G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., *&* Wolery, M. (2005). The use of single subject design researcj to identify evidence-based practice in special education. **Exceptional children,** 71, (2). 165-179.

Hrydowy, E., & Martin, G.(1994). A practical staff management package for use in a training program for persons with developmental disabilities***. Behavior modification***, 18, 66-88.

Individuals with Disabilities Education Act, Amendments of 2004, 20 U.S.C. § 1400 *et seq.*

Janzen J.E. (1996). **Understanding the nature of autism: A practical guide**. San Antonio TX: Therapy Skill Builders.

Jordon, R. & Powell, S. (1995). **Understanding and teaching students with autism.** Rexdale, ON: John Wiley & Sons.

Kaufman, C. (2002). Asperger Syndrome: Implications For Educators. **The Brown University Child And Adolescent Behavior Letter**, *18,* 1-4.

Kaufman, W. (2013). DSM-5: The New Diagnostic Criteria For Autism Spectrum Disorder. D**epartment of Neurology Boston Children's Hospital**, Harvard Medical School.

Koegel, R.L, & Koegel, L.K. (Eds.) (1995). **Teaching Children With Autism: Strategies For Initiating Positive Interactions And Improving Learning Opportunities**. Baltimore: Brookes.

Kuoch, H., & Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities***, 18,* 219-227.

Kyriacou, C.,(1992), Effective Teaching In School. **British Library London**.

Landers, M., & Weaver, P.(1991). **Teaching competencies identified by mainstream teachers. Paper presented at the annual conference of the council of exceptional children**. Atlanta, GA. April (1-5, 1991)

Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program (2004) **Strategies for Effective teaching**. Louisiana, Department of Education

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational functioning in young autistic children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology***, 55*, 3-9.

Marlow,(1996), Science achievement and the Bupil. **Eric Document**. Reproduction Services No. ED 398059.

Minnesota Autism Project (2003) **Proposed Competencies for Special Education Teachers Working with Students with Autism Spectrum Disorders** (ASD).

Mirenda, P. (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: Manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids. **Language Speech and Hearing Services in Schools,** 34, 203-216

National research council.(2001) **Educating children with autism. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Division of Behavioral and Social Sciences and Autism**. Washington, DC: National Academy Press.

O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K., & Sprague, J. R. (1997). **Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook**. Pacific Grove. CA: Brooks/Cole.

Odom, S., & Tucson, M.C. (1997). Play time\ Social time: **Organizing your Classroom to build interaction skills**. Tucson, AZ: Communication Skill Builders

Partington, J. W., & Sundberg, M. L. (1998). The assessment of basic language and learning skills (The ABLLS). Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts, Inc. **Pathology and Applied Behavior Analysis***, 2.4-3.1,* 36-45.

Probst P, Leppert T. (2008). Brief report: Outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders** 38(9):1791-1796.

Reichle, J. R., McEvoy, M., Davis, C., Rogers, E., Feeley, K., Johnston, S., & Wolff, K. (1996).**functional behavior assessment and children with autism.** Lincoln, NE.

Rossignol, A and Rossignol,W. (2006) Hyperbaric Oxygen Therapy May Improve Symptoms in Autistic Children. From Medical Hypotheses **http//intl.elsevierhealth.com**

Sansosti, F. (2008).Teaching social behavior to children with autism spectrum disorders using social stories: Implications for school-based practice. **Journal of Positive Behavior Interventions***, 1, 43-57.*

Schopler, E., & Mesibov, B.(eds) (1994) **Behavioral issues in autism**. New York,

Shabani, D. B., &. Fisher, W. W. (2006). Stimulus fading and differential reinforcement for the treatment of needle phobia in a youth with autism. **Journal of Applied Behavior Analysis***,* 39, 449-452.

Sikorski et al,. (1996**). A classroom checkup: Best teaching practice in special education.** Teaching exceptional children. 29, 1, 27-29

Steege, M. W., Mace, F. C., Perry, L., & Longenecker, H. (2007). Applied behavior analysis: Beyond discreet trial teaching. **Psychology in the Schools, 44**, 91-99.

Sundberg, M. L., & Michael, J. (2001). The value of Skinner's analysis of verbal behavior for teaching children with autism. **Behavior Modification***, 25*, 698-724.

The national autism center.(2011). **Evidence based practices and autism in school**. A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders.

Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism**. Journal of Applied Behavior Analysis***, 34,* 425-446.

Torres,c., Farley,A., & Cook, B.(2012). A special educator guides to successfully implementing evidence based practices. **Teaching exceptional children**. (45) 1.

use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. **Exceptional children**, 71, 165-179

Virginia Department of education, office of special education and student services. (2010). **Guide lines for educating students with autism spectrum disorders**. Virginia

Vvanti, G., Hudry, K., Trembath, D,. Barbaro, J., Richadale, A., & Dissanayake, C.H. (2013) **Towards the DSM-5 Criteria for Autism: Clinical, Cultural, and Research Implications**. Australian Psychological Society.

Ward, K & Mann , S.(2003) **Teaching students with autism spectrum disorders**. Alberta Learning – Alberta. Canada

Ysseldyke, J., Algozzine, B.(1990). **Introduction to Special Education**. Boston. Houghton Mifflin. Inc.

الملاحق

الملحق (1)

قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بصورتها الأولية

الدكتور/ الاستاذ الفاضل.

يطيب لي أن أضع بين أيديكم الصورة الأولية من قائمة رصد "مهارات التدريس لدى معلمي الطلاب التوحديين" ، حيث تم إعداد مسودة هذا القائمة بعد مراجعة وتحليل الأدب ذي الصلة بهدف تقييم مهارات التدريس لدى معلمي الأطفال التوحديين في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية تمهيدا لبناء برنامج تدريبي يهدف إلى تحسين مهارات التدريس لدى عينة الدراسة، علما بأن قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلاب تتكون من أربعة أبعاد هي: (التخطيط للتدريس؛ والتدريس؛ و الادارة الصفية والدعم السلوكي الايجابي؛ وتقييم التدريس) وقد جرى تعريفها وفقا لما تقتضيه الدراسة. لذا أرجو منكم تحكيم فقرات المقياس من حيث انتمائها للبعد، وصحة صياغتها اللغوية، ومدى مناسبة الأبعاد المقترحة .

وتقبلوا فائق الاحترام

الباحث

علي بن صالح الغامدي

أولا : التخطيط للتدريس

ويعرف في إطار هذه الدراسة بكافة الاجراءات التي يتخذها معلم الطلاب التوحديين من أجل اعداد الخطط طويلة المدى وقصيرة المدى المستندة إلى نتائج التقييم الشامل والمتضمنة للأبعاد الاجتماعية والسلوكية والتواصلية والاكاديمية والانتقالية، وترجمتها إلى اهداف سلوكية إجرائية منتقاة بعناية، آخذا بالاعتبار قدرات الطلاب وحاجاتهم، كما يتضمن التخطيط للتدريس وصفا مفصلا للمكان والزمان الذي يتم فيهما التدريس، ووصفا للطريقة والأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لتدريس المهارات المختلفة، كما يشمل هذا البعد إعداد الخطط العلاجية السلوكية وإجراءات الدعم السلوكي الايجابي، لما للسلوكياتالمشكلة المصاحبة لاضطراب التوحد من تأثير في سير العملية التعليمية.

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لبعد آخر هو	تحذف	مناسبة	تعدل إلى
1	يحدد أبعاد البرنامج التربوي الفردي بما يتواءم وحاجات الطلاب التوحديين، إذ يتضمن:					
أ	المهارات الاجتماعية					
ب	المهارات التواصلية					
ج	السلوك					
د	المهارات الاستقلالية					
ه	المهارات الانتقالية والتهيئة المهنية					
و	المهارات النفسية الحركية					
ي	مهارات اللعب					
ز	المهارات الاكاديمية					
2	يصوغ أهدافا تعليمية وسلوكية تتصف بوظفيتها وتسلسلها نمائيا وقابليتها للقياس المباشر.					
3	يعد خططا تعليمية فردية يتضح فيها طبيعة المهمة أو المهارة المراد تعليمها والاستراتيجيات والأدوات التعليمية المناسبة لذلك.					
4	تتضمن عملية التخطيط التربوي وصفا محددا لاجراءات التطبيق والتقييم والمتابعة.					
5	تتضمن عملية التخطيط تحديد الأدوات التكنولوجية					

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لبعد آخر هو	تحذف	مناسبة	تعدل إلى
	المساندة مثل استخدام الصور، والجـداول البـصرية، وملاءمة البيئة المادية					
6	تشتمل عملية التخطيط علـى إعـداد بـرامج الـدعم السلوكي المناسبة.					
7	يلتزم المعلم بمعايير صياغة الأهداف السلوكية إذ يحدد الأداء وظروف حدوثه ومعايير الحكم على تحققه.					
8	يعتمد جدولا زمنيا محددا لتنفيذ الأهداف المتضمنة في البرنامج التربوي الفردي.					
9	تستند عملية التخطيط للتعليم الى مراعاة مبادىء التعلم مثل التدرج من العام إلى الخاص، ومن المادي إلـى المجرد، والسهل إلى الصعب....					
10	يعد المعلم سجلات خاصة بكل طالب لتقييم تقدمه فـي تحقيق الأهداف.					

ملاحظات:

....

....

ثانيا : التدريس

ويعرف في سياق الدراسة الحالية بما يمتلكه معلم الطلاب التوحديين من معارف وخبرات نظرية ومهارات تطبيقية تنعكس من خلال استخدامه لاستراتيجيات التدريس الأكثر فاعلية المستندة إلى مبادىء التعلم ونتائج البحث التربوي ذي العلاقة بالطلاب التوحديين، فينتقي منها ويوائم ما يدعم مجالات التعلم الأكاديمي والمهاري والاجتماعي لدى الطالب التوحدي، وينمي لديه القدرة على حل المشكلات، والضبط والتنظيم الذاتي، والسيطرة الذاتية والاعتماد على الذات، وتسير به نحو الاستقلالية. كما يتضمن تصميم أو اختيار المحتوى التعليمي، وتكييفه ومواءمته وفقا لما تقتضيه الحاجة. ويتضمن أيضا التهيئة للتدريس، وتصميم الوسائل التعليمية المناسبة، واستخدامها؛ بغية تحقيق الأهداف المتضمنة في البرنامج التربوي الفردي.

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لبعد آخر هو	تحذف	مناسبة	تعدل إلى
11	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية البصرية المختلفة مثل الجداول البصرية، والقصص الاجتماعية لايصال المعلومات الاجتماعية ذات العلاقة .					
12	يستخدم أسلوب تحليل المهمة.					
13	يستخدم الوقت المخصص للتدريس على نحو فعال.					
14	يستخدم استراتيجيات تطوير التواصل اللفظي وغير اللفظي الفعالة مثل النمذجة، والتعزيز، والتلميحات البصرية وانظمة تطوير التواصل البديل مثل التواصل بتبادل الصور،والألواح الناطقة، وانظمة الانتاج الصوتي، ولغة الاشارة وغيرها .					
15	يهيء الطلاب للدرس الجديد					
16	يربط بين الدرس الحالي والدروس السابقة.					
17	ينتقل تدريجيا من المهمات البسيطة إلى المهمات الأكثر تعقيدا.					
18	يستخدم أنشطة متنوعة لتدريس المحتوى التعليمي					
19	يقدم أمثلة مادية ملموسة للمساعدة على توضيح الفكرة.					
20	يدعم المادة التدريسية بالتدريبات الملائمة.					
21	يقدم للطلاب التغذية الراجعة المناسبة.					

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لبعد آخر هو	تحذف	مناسبة	تعدل إلى
22	يستخدم المجسمات والوسائل البصرية المناسبة.					
23	يستخدم النمذجة في عملية التعليم.					
24	يوظف حواس الطالب المختلفة لمعالجة المفهوم الواحد.					
25	يحرص على إنهاء الحصة بخبرات سارة.					
26	يحرص على جذب انتباه الطلاب عند شرح المهمة التعليمية، فيشير بيده، ويوظف لغة الجسم بمختلف أشكالها.					
27	يستخدم نماذج حية عند تعليم المفاهيم التي تتطلب ذلك مثل حبة البرتقال عند تعليم المفاهيم المرتبطة بها.					
28	يحافظ على مستوى دافعية الطلاب من خلال التعزيز الفوري المادي والاجتماعي.					
29	يحرص على تعميم المهارات المكتسبة من خلال اعطاء الطالب فرصة أدائها في أماكن ومواقف تطبيقية مختلفة.					
30	يستخدم جدولا للأنشطة اليومية ما يساعد على تطوير مفهوم الانتقال من مهمة لأخرى.					
31	يدرب الطلاب على المهارات الاجتماعية المختلفة باستخدام القصص الاجتماعية، والمعينات البصرية، والتدريب على مهارات اللعب، وتعليم الأدوار الاجتماعية، وإجراءات الحث، وتعليم الأقران وغيرها .					
32	يطور المهارات اللغوية والتواصلية لدى الطلاب من خلال التدريب على مهارات الاستماع، ومهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية، والتدريب على اللغة الاجتماعية، واستخدام المعينات الصوتية، وبرامج الحاسب الآلي.					

ملاحظات:

....

....

ثالثا: الادارة الصفية والدعم السلوكي الايجابي:

ويعرف في سياق هذه الدراسة بما يتخذه معلم الطلاب التوحديين من اجراءات تهدف الى ضبط السلوك الصفي، من خلال إعداد خطط بناء السلوك وتعديله اعتمادا على اجراءات التحليل الوظيفي للسوك، وإجراءات وقائية تحد من حدوث السلوكياتالمشكل مثل توضيح وتحديد قواعد السلوك الصفي، وضبط المثير، وملاءمة البيئة الصفية وتكييفها، والاتساق في الاجراءات المتبعة تجاه أي سلوك كان.

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لبعد آخر هو	تحذف	مناسبة	تعدل إلى
33	يستخدم معايير الحكم على السلوك المشكل مثل التكرار، والشدة، والمدة، والطوبغرافية.					
34	يحلل السلوك المشكل من حيث الأحداث والمثيرات التي تسبق السلوك، والسلوك ذاته، والنتائج التي تعقبه.					
35	يحدد السلوك المستهدف بالتقييم والتدخل.					
36	يستخدم أساليب تعديل السلوك الأقل تنفيرا مثل، النمذجة، و تعزيز السلوك النقيض، وتعزيز غياب السلوك، وغيرها.					
37	يلاحظ السلوك المستهدف باستخدام مقاييس ومعايير موضوعية.					
38	يعد خطة علاجية سلوكية تتضمن:					
أ	تحديد السلوك المستهدف					
ب	والتعريف الاجرائي للسلوك وطرق قياسه					
ج	تحديد الأهداف السلوكية، وآليات تنفيذ الخطة العلاجية					
د	اجراءات تقييم فاعلية التدخل.					
39	يستخدم قائمة تتضمن قواعد السلوك والتعاملات داخل الغرفة الصفية ويشجع الطلاب على الالتزام بها.					
40	يستخدم اجراءات تعديل السلوك البسيطة مثل ضبط المثير.					

الرقم	الفقرات	مرتبطة	تنقل لبعد آخر هو	تحذف	مناسبة	تعدل إلى
		ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
41	يحدد المعززات المفضلة لدى الطالب ويستخمها في ضبط السلوك.					
42	يجمع البيانات لتقييم مدى فاعلية خطة التدخل السلوكي في خفض السلوك المشكل وزيادة السلوك المرغوب فيه، وتعميم المهارات لبيئات جديدة.					
43	يستخدم الاستراتيجيات المناسبة للوقاية من حدوث مشكلات سلوكية مثل التخطيط، وتبني اتجاهات ايجابية، والثبات في استراتيجيات الدعم.					
44	يلاحظ السلوك المراد تعديله ويسجله.					
45	يتجاهل السلوكياتغير المرغوب فيها والهادفة إلى جذب انتباه المعلم والآخرين.					

ملاحظات:

....

....

رابعا :تقييم التدريس

يشير هذا البعد إلى ما يستخدمه معلم الطلاب التوحديين من أشكال التقييم الرسمي وغير الرسمي، واستخدام نتائجه للحكم على مدى تحقق الأهداف في المجالات المعرفية والأكاديمية والاجتماعية والسلوكية والتواصلية والانفعالية، واتخاذ القرارات التربوية المناسبة، ومدى ملاءمة استراتيجيات التدريس المتبعة وفاعليتها، وتوظيف تلك النتائج في تعديل البرنامج التربوي، والحكم على حجم التقدم في التعلم والتحصيل والتحسن في السلوك، وتحديد حجم الدعم اللازم للطلاب التوحديين من أجل وصول أكبر للمنهاج العام ومشاركة أكثر فاعلية في النشاطات الصفية والمدرسية المختلفة.

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لبعد آخر هو	تحذف	مناسبة	تعدل إلى
46	يوظف نتائج التقييم في توجيه التدريس.					
47	يستخدم اجراءات التقييم المستمر.					
48	يقيم مدى تحقق الأهداف المدرجة في البرنامج التربوي الفردي وفقا لمعايير الأداء وشروطه.					
49	يستخدم اجراءات التقييم المستند إلى المنهاج.					
50	يستخدم أساليب القياس المباشر مثل الملاحظة.					
51	يستخدم السجلات لرصد تقدم الطلاب على المهمات التعلمية المختلفة.					
52	يقيم أداء الطلاب على المهمات المختلفة من خلال طرح الاسئلة، واوراق العمل.					
53	يجري المعلم تقييم دوري للمهارات الاجتماعية والتكيفية والتواصلية والسلوكية، والانفعالية والأكاديمية.					
54	يستخدم نتائج التقييم في اتخاذ القرارات ذات العلاقة.					
55	يقيم العملية التعليمية ويتابع التقدم لدى الطلاب.					

ملاحظات:

....

....

الملحق (2)

قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بصورتها النهائية

الاسم	المؤهل التعليمي	التخصص
المنطقة التعليمة	عدد سنوات الخبرة	الجنس

م	الفقرات	نعم	لا
1	يعد برنامجا تربويا فرديا يتواءم وحاجات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ يتضمن:		
أ	المهارات الاجتماعية		
ب	المهارات التواصلية		
ج	المهارات الاستقلالية الذاتية		
د	مهارات اللعب		
ه	المهارات الأكاديمية		
و	المهارات المعرفية		
2	يصوغ أهدافا تعليمية سلوكية ويراعي تسلسلها نمائيا.		
3	يصوغ أهدافا تعليمية وسلوكية قابلة للقياس المباشر، و يحدد فيها الأداء وظروف حدوثه ومعايير الحكم على تحققه.		
4	تتضمن عملية التخطيط التربوي وصفا محددا لإجراءات تنفيذ التدريس والتقييم والمتابعة.		
6	تتضمن عملية تخطيط التدريس تحديد الأدوات التكنولوجية المساندة مثل استخدام الصور، والجداول البصرية		
7	يعتمد جدولا زمنيا محددا لتنفيذ الأهداف المتضمنة في البرنامج التربوي الفردي.		

م	الفقرات	نعم	لا
8	تستند عملية التخطيط للتعليم إلى مراعاة مبادئ التعلم مثل التدرج من العـــام إلى الخاص، ومن المادي إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.		
9	تتضمن عملية التخطيط إعداد سجلات خاصة بكل طالب لتقييم تقدمـــه فـــي تحقيق الأهداف.		
10	تشتمل عملية التخطيط على إجراءات واضحة لتعميم المهارات إلـــى بيئـــات متنوعة وأشخاص مختلفين.		
11	تشتمل عملية التخطيط على إجراءات واضحة لكيفية تدريب المعلمين والأسر والأشخاص المهمين في حياة الطفل على كيفية تعلـــيم المهـــارات المختلفـــة ومتابعتها.		
12	يحضر الأدوات اللازمة للمهمة التعليمية		
13	يحضر نماذج جاهزة للمهمة التعليمية		
14	يحضر المعززات الفاعلة		
15	يهيئ الطلاب للدرس الجديد		
16	يربط بين الدرس الحالي والدروس السابقة.		
17	يستخدم أسلوب تحليل المهمة.		
18	يستخدم استراتيجيات تطوير التواصل اللفظي الفعالة مثل النمذجة، والتعزيز، والتلميحات البصرية.		
19	يستخدم أنظمة تطوير التواصل البديل مثل التواصل بتبادل الـــصور،والألواح الناطقة، وأنظمة الإنتاج الصوتي، ولغة الإشارة وغيرها.		
20	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية البصرية مثل الجداول البصرية، والقـــصص الاجتماعية لإيصال المعلومات المختلفة		
21	ينتقل تدريجيا من المهمات البسيطة إلى المهمات الأكثر صعوبة.		
23	يستخدم أساليب متنوعة لتدريس المحتوى التعليمي، مثل التـــدريس الفـــردي والتدريس ضمن مجموعات صغيرة، والنمذجة الحية، عروض الفيديو.		
24	ينتقل من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد		

م	الفقرات	نعم	لا
25	يدعم المحتوى بالعديد من الأمثلة والتكرارات		
26	يقدم للطلاب التغذية الراجعة المناسبة والفورية (التعزيزية أو التصحيحية) حول مستويات أدائهم.		
27	يوظف حواس الطالب المختلفة لمعالجة المفهوم الواحد. (الأسلوب متعدد الحواس)		
28	يستخدم نماذج حية عند تعليم المفاهيم التي تتطلب ذلك مثل حبة البرتقال عند تعليم المفاهيم المرتبطة بها.		
29	يحرص على جذب انتباه الطلاب عند شرح المهمة التعليمية، فيشير بيده، ويوظف لغة الجسد بمختلف أشكالها.		
30	يستخدم التعزيز بكافة أشكاله		
31	يحرص على تعميم المهارات المكتسبة من خلال إعطاء الطالب فرصة أدائها في أماكن ومواقف تطبيقية مختلفة.		
32	يستخدم جدولا للأنشطة اليومية ما يساعد على تطوير مفهوم الانتقال من مهمة لأخرى.		
33	يعلم الطلاب العاديين كيفية التعامل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد		
34	ينظم البيئة المادية وموجوداتها بما يدعم نشاطاته وروتينه اليومي باستقلالية.		
35	يقدم ورش عمل ومحاضرات للطلبة العاديين حول التوحد		
36	يسمح للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بالتفاعل والاندماج مع الطلاب العاديين		
37	يوظف الوقت المخصص للتدريس على نحو فعال.		
38	يحرص على إنهاء الحصة بخبرات سارة.		
39	يستخدم جملا قصيرة وغير مطولة في الشرح		
40	ينفذ الخطة التعليمية		
41	يقوم بمراجعة الخطة التربوية الفردية باستمرار		
42	يستخدم معايير الحكم على السلوك غير المرغوب فيه مثل (التكرار، والشدة،		

لا	نعم	الفقرات	م
		والمدة الزمنية، والطبوغرافية).	
		يحدد السلوك المستهدف بالتقييم والتدخل، ويعرفه إجرائيا	43
		يحدد المثيرات التي تسبق السلوك غير المرغوب فيه، والنتائج التي تعقبه.	44
		يستخدم أساليب تعديل السلوك الايجابية مثل، النمذجة، و تعزيز السلوك النقيض، وتعزيز غياب السلوك، وغيرها.	45
		يتجاهل السلوكيات غير المرغوب فيها الهادفة إلى جذب انتباه المعلم والآخرين.	46
		يلاحظ السلوك المستهدف باستخدام مقاييس ومعايير موضوعية.	47
		يستخدم قائمة تتضمن قواعد السلوك والتعاملات داخل الغرفة الصفية ويشجع الطلاب على الالتزام بها.	48
		يحدد المعززات المفضلة لدى الطالب ويستخدمها في ضبط السلوك.	49
		يعد خطة علاجية سلوكية تتضمن:	50
		تحديد السلوك المستهدف	51
		التعريف الإجرائي للسلوك وطرق قياسه	أ
		تحديد الأهداف السلوكية، وآليات تنفيذ الخطة العلاجية	ب
		إجراءات تقييم فاعلية التدخل.	ج
		يدرب المعلمين والأسر وغيرهم من المهنيين على كيفية تطبيق إجراءات التدخل السلوكي	د
		يستخدم أدوات التقييم الرسمي وغير الرسمي لجمع البيانات ذات الصلة.	52
		يجمع البيانات لتقييم مدى فاعلية خطط التدخل السلوكي في خفض السلوكيات غير المرغوب فيها وزيادة السلوك المرغوب فيه، وتعميم المهارات لبيئات جديدة.	53
		يستخدم إجراءات التقييم المستمر.	53
		يقيم مدى تحقق الأهداف المدرجة في البرنامج التربوي الفردي وفقا لمعايير الأداء وشروطه.	54

م	الفقرات	نعم	لا
55	يستخدم إجراءات التقييم المستند إلى المنهاج.		
56	يستخدم أساليب القياس المباشر مثل الملاحظة.		
57	يستخدم السجلات لرصد تقدم الطلاب على المهمات التعلمية المختلفة.		
58	يقيم أداء الطلاب على المهمات المختلفة من خلال طــرح الأســئلة، واوراق العمل.		
59	يجري تقييما دوريا للمهارات الاجتماعية والتكيفية والتواصــلية والــسلوكية، والانفعالية والأكاديمية.		
60	يقيم العملية التعليمية ويتابع التقدم لدى الطلاب.		
61	يوظف نتائج التقييم في توجيه التدريس، وبناء الخطط التربوية والتعليمية.		
62	يتشارك نتائج التقييم مع الأسرة والفريق متعدد التخصصات.		

الملحق (3)

البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

بناءاً على النتائج التي تم التوصل إليها في التطبيق القبلي لمستوى مهارات التدريس لدى معلمي الأطفال التوحديين، تم إعداد برنامج تدريبي بعنوان: " البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد"، ويتمثل هدف البرنامج في تحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وفق بيانات البرنامج على النحو الآتي:

اسم البرنامج: البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

الهدف العام: تحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

الأهداف الخاصة: يتم تحقيق الهدف العام من خلال تحقيق الأهداف الخاصة الآتية:

1- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مهارة تنمية معارف معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ومهاراتهم ذات الصلة بمهارة التخطيط للتدريس.
2- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مهارة تنفيذ الحصة الدرسية.
3- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مهارة التقييم.
4- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مهارة الإدارة الصفية.

الفئة المستهدفة: معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

مدة البرنامج: (10) أيام عمل بمعدل (5) ساعات يومياً، بواقع (50) ساعة تدريبية.

الجهة المنفذة: وزارة التربية والتعليم– قسم التربية الخاصة وصعوبات التعلم.

مكان البرنامج: مراكز التدريب والتطوير في مديريات التربية والتعليم للمناطق.

أساليب التدريب المقترحة: المحاضرات– العصف الذهني (استمطار الأفكار) تمثيل الأدوار– المناقشات– ورش العمل– التقارير والبحوث العلمية التمرينات الإدارية– دراسة الحالة– الزيارات الميدانية– حلقات النقاش– التدريب بالممارسة– التدريب المبرمج– الندوات– الفرق الطائرة– التفاعل بين المجموعات– الأدوار المتعددة– الحالة الحرجة– الحالة العارضة– العيادات.

مواد التدريب

السبورات الحديثة– أقلام– أوراق عمل تدريبية– شفافيات– جهاز حاسب– جهاز داتاشو– جهاز عرض بيانات فوق الرأس (Over Head Projector)– شرائح ميكروسكوبية– اسطوانات– أشرطة تسجيل– مسجل– تلفزيون– فيديو– دوائر مغلقه– هاتف وجوال– أجهزة تصوير (كاميرات)– آلة تصوير أوراق– ريموتات– أجهزة لاسلكي– أقلام ليزر– سماعات متعددة الأغراض.

المدربون: سيقوم الباحث باقتراح الفئات الآتية للتدريب:

1- الباحث نفسه.

2- خبراء من وزارة التربية والتعليم السعودية.

3- خبراء من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

الامتيازات والحوافز

1- منح شهادة لمن يجتاز متطلبات البرنامج التدريبي بنجاح.

2- منح مكافآت مالية لأفضل ثلاث معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد متميزين في الدورة التدريبية.

3- اعتماد البرامج التدريبي لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد المجتازين بنجاح في الترقيات لمناصب أعلى.

وقت تنفيذ البرنامج ومدته

يقترح الباحث تنفيذ البرنامج التدريبي خلال أحد الأوقات المقترحة التالية:

1- قبل بداية العام الدراسي بشهر.

2- قبل نهاية العام الدراسي بشهر.

3- خلال إجازة عطلة نصف السنة.

ينفذ البرنامج بمعدل خمسة أيام في الأسبوع، لمدة أسبوعين، أي (10) أيام عمل، بمعدل (5) ساعات تدريب يومياً، تتوزع على ثلاث وجبات تدريبية يتخللها استراحتين، حسب البرنامج الآتي:

الوقت		الفعالية
من	إلى	
8.00	10.00	الوجبة التدريبية الأولى
10.00	10.30	استراحة شاي
10.30	12.30	الوجبة التدريبية الثانية
12.30	13.00	استراحة صلاة
13.00	14.00	الوجبة التدريبية الثالثة

مكان عقد تنفيذ البرنامج التدريبي

يقترح الباحث أن يتم عقد البرنامج التدريبي في وزارة التربية والتعليم أو في أية مدرسة يتوافر فيها قاعات تدريبية واسعة ومناسبة.

الخطوات والإجراءات التي اتبعها الباحث في بناء فقرات أجزاء البرنامج

أولاً: أهداف البرنامج

تم اختيار (22) هدفاً للبرنامج التدريبي المقترح استنبطت من قائمة الرصد التي تم التوصل إليها من التطبيق القبلي، وعرض قائمة الأهداف على لجنة من الخبراء والمختصين.

ثانياً: موضوعات البرنامج التدريبي

قام الباحث بتحليل نتائج التي توصل اليها في التطبيق القبلي لقائمة الرصد، حيث بلغ مجموع المهارات التي كانت تقديراتها ضعيفة (22) مهارة، منها (4) مهارات في مجال التخطيط، و(8) مهارات في مجال التنفيذ، و(7) مهارات في مجال الإدارة الصفية، و(3) مهارات في مجال التقييم، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول يبين مهارات البرنامج التدريبي النهائي وعدد مفرداتها والساعات المحددة لها

المهارة	البرنامج التدريبي	عدد مفرداته	عدد الساعات		
			نظري	عملي	مجموع
مهارة التخطيط	تتضمن عملية التخطيط إعداد سجلات خاصة بكل طالب لتقييم تقدمه في تحقيق الأهداف.	3	1	1	2
	تشتمل عملية التخطيط على إجراءات واضحة لكيفية تدريب المعلمين والأسر والأشخاص المهمين في حياة الطفل على كيفية تعليم المهارات المختلفة ومتابعتها.	3	1	2	3
	يصوغ أهدافاً تعليمية وسلوكية قابلة للقياس المباشر، ويحدد فيها الأداء وظروف حدوثه ومعايير الحكم على تحققه.	3	1	1	2
	تشتمل عملية التخطيط على إجراءات واضحة لتعميم المهارات إلى بيئات متنوعة وأشخاص مختلفين.	3	1	1	2
مهارة التنفيذ	يستخدم جدولاً للأنشطة اليومية ما يساعد على تطوير مفهوم الانتقال من مهمة لأخرى.	4	1	2	3
	ينتقل من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد	3	1	1	2
	يستخدم أنظمة تطوير التواصل البديل مثل التواصل بتبادل الصور، والألواح الناطقة، وأنظمة الإنتاج الصوتي، ولغة الإشارة وغيرها.	2	1	1	2
	يحرص على تعميم المهارات المكتسبة من خلال إعطاء الطالب فرصة أدائها في أماكن ومواقف تطبيقية مختلفة.	3	1	2	3

	يستخدم التعزيز بكافة أشكاله	3	1	1	2
	يستخدم معايير الحكم على السلوك غير المرغوب فيه مثل (التكرار، والشدة، والمدة الزمنية، والطبوغرافية).	3	1	1	2
	يستخدم نماذج حية عند تعليم المفاهيم التي تتطلب ذلك مثل حبة البرتقال عند تعليم المفاهيم المرتبطة بها.	2	1	2	3
	يوظف حواس الطالب المختلفة لمعالجة المفهوم الواحد. (الأسلوب متعدد الحواس)	4	1	2	3
مهارة الإدارة الصفية	يحدد السلوك المستهدف بالتقييم والتدخل، ويعرفه إجرائياً	3	1	1	2
	يعد خطة علاجية سلوكية	4	1	1	2
	تحديد السلوك المستهدف	3	1	1	2
	التعريف الإجرائي للسلوك وطرق قياسه	2	1	1	2
	تحديد الأهداف السلوكية، وآليات تنفيذ الخطة العلاجية	2	1	1	2
	إجراءات تقييم فاعلية التدخل.	3	1	1	2
	يستخدم أساليب تعديل السلوك الايجابية مثل، النمذجة، وتعزيز السلوك النقيض، وتعزيز غياب السلوك، وغيرها.	3	1	1	2
مهارة التقييم	يستخدم أدوات التقييم الرسمي وغير الرسمي لجمع البيانات ذات الصلة.	4	1	2	3
	يجمع البيانات لتقييم مدى فاعلية خطط التدخل السلوكي في خفض السلوكيات غير المرغوب فيها وزيادة السلوك المرغوب فيه، وتعميم المهارات لبيئات جديدة.	3	1	1	2
	يستخدم السجلات لرصد تقدم الطلاب على المهمات التعلمية المختلفة.	2	1	1	2
المجموع		**65**	**22**	**28**	**50**

صدق البرنامج

تم عرض البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة من الخبراء والمختصين يبلغ عددهم (12) محكماً للتحقق من صحة اشتقاق الأهداف والموضوعات والمفردات، ومـــدى صـــلاحية ومناسبة محتوى البرنامج لأهدافه وبيان رأيهم بالخطوات التنفيذية للبرنامج، وكان معيار قبـــول للمهارة حصولها على نسبة اتفاق أكثر من (80%) من الخبراء والمختصين.

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات نظري	عدد الساعات عملي	المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
1	تضمين عملية التخطيط إعداد سجلات خاصة بكل طالب لتقييم تقدمه في تحقيق الأهداف	التدريب على عملية التخطيط لاعداد سجلات خاصة بكل طالب	التخطيط الدراسي إعداد السجلات التقييم	a. احضار نماذج لسجلات نموذجية خاصة لتوثيق تقدم كل طالب في تحقيق الاهداف b. تدريبات على اشتقاق الاهداف الخاصة في كل مجال من مجالات تعلم الطلاب c. نماذج من انتاج المتدربين	1	1	2	d. نماذج ورقية e. نماذج f. سجلات نموذجية	g. تصحيح النماذج التي يقترحها المتدربون h. ملاحظة دقة الاهداف التي يضعها المتدربون i. ملاحظة ملائمة السجلات للأهداف المرصودة	

الخطة التدريبية

مفردات البرنامج	
التخطيط الدراسي: هي تصور مسبق للعمليات التدريبية التي ستحدث في الغرفة الصفية وتشمل رصد الاهداف السلوكية والإجراءات والانشطة التدريبية والوسائل التعليمية التي سوف يستخدمها المعلم في توضيح مفاهيم الدرس للوصول إلى تحقيق الاهداف المنشودة لما تتضمن عملية التخطيط وسائل وأساليب التقويم. السجلات: هي ملفات ونماذج ثبتت فاعلية استخدامها من حيث توثيق البيانات وسهولة استخدامها، كما تعد مرجعا للوقوف على التطورات في سير العمليات ومدى تحقيقها للأهداف	الأهداف السلوكية: هي عبارات تضمن التغيير الايمائي المتوقع في سلوك المتدرب بعد مروره بالميزة التعليمية المطلوبة، أو سماعه المعلومة التي تعمل على ذلك التغيير وتقسم الأهداف السلوكية إلى: 1- الاهداف المعرفية 2- الاهداف النفس حركية 3- الاهداف الوجدانية **التقويم:** حدد النماذج التي يمكن للمعلم أن يستخدمها المعلم في عملية التعلم والتعليم طور احد النماذج المستخدمة ليلبي احتياجاتك بشكل أفضل، مع وضع دليل بسيط لاستخدامه.

التقييم: هو عملية إصدار الاحكام على فاعلية الاجراءات والانـــشطة والوســـائل المستخدمة في تحقيق الاهداف المرصودة – مناقشة أنواع النماذج التي يستخدمها المعلم في عمليات التعليم والتركيز على النماذج والسجلات المستخدمة في التدريس اليومي.	

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات نظري	عدد الساعات عملي	المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
2	اشتمال عملية التخطيط على إجراءات واضحة لتعميم المهارات إلى بيئات متنوعة وأشخاص مختلفين		انتقال اثر الخبرة مواقف حياتية متنوعة اختلاف المواقف وتشابه الاشخاص تشابه الاشخاص واختلاف المواقف	التعرف الى كيفية نقل اثر الخبرة الى مواقف وظروف مشابهة المناقشة اثر اختلاف المواقف مع تشابه الاشخاص تناقش اثر تشابه الاشخاص واختلاف المواقف لعوب الادوار عروض مسرحية	1	1	2	j. عرض مقاطع فيديو k. لعب الادوار l. تقديم مسرحية تبين اختلاف الادوار باختلاف الاشخاص والمواقف او تشابههم	m. ورقة نقل الخبرات الى المواقف المتعددة والحكم على سلامة السلوك في المواقف الجديدة n. مناقشة قضايا متشابهة	

الخطة التدريبية

مفردات البرنامج	
انتقال أثر الخبرة: هو عملية نقل استجابة متغير معين لمتغير جديد يتشابه في خصائصه للمتغير الأصلي، وتعتمد عملية نقل أثر الخبرة على مدى التشابه والتقارب بين ظروف وخصائص المتغير الأصلي وظروف وخصائص المتغير الجديد، فكلما كانت الاستجابة أكثر دقة وأسهل في عملية نقل الخبرة الأساسية إلى الخبرة الجديدة **اختلاف المواقف:** تنتج المواقف من خلال أثر المتغيرات التي يتعرض لها الفرد خلال حياته اليومية، ونتيجة للكم الهائل للمتغيرات التي تحيط بالفرد، لذلك فإنه يمر بمواقف متعددة ومختلفة **اختلاف الأشخاص:** تتطلب عمليات الاتصال والتواصل مع الآخرين التعرف على العديد من الاشخاص، وكل واحد من هؤلاء الاشخاص ظروفه وخبراته الخاصة التي	كيفية نقل أثر الخبرة: تعتمد عملية نقل أثر الخبرة على درجة التشابه بين المتغيرات وظروفها، حيث أن المتغيرات التي تنتج في ظروف وشروط متشابهة تستجر استجابات متشابهة، فيستطيع الفرد تكرار الاستجابة السابقة للموقف الجديد وترتكز عملية نقل أثر الخبرة على قدرة الفرد على الربط بين المتغيرات والاستجابات والتعرف على درجة التشابه بين المتغيرات ويستطيع الفرد تكييف استجابة في حال حدوث اختلافات في المتغيرات لتعطي الاستجابة المناسبة **التقويم:** تحدث عن ظروف نقل الخبرات التعليمية للمواقف المختلفة في العملية

تدفعه للسلوك المختلف في كل مرة **تشابه المواقف:** قد يختلف الافراد ولكنهم ينتجون متغيرات متشابهة في بعــض الاحيـــان، لذلك تتطلب استجاباتهم متشابهة لسلوكاتهم	التدريسية كيف يمكن تحديد درجة التشابه والاختلاف بين المتغيرات

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات نظري	عملي	المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
3	صياغة الاهداف التعليمية وسلوكية قابلة للقياس المباشر وتحديد الاداء والظروف ومعايير الحكم تحققه	صياغة الاهداف النوذجية	o. معايير الاهداف النموذجية p. محتويات الاهداف السلوكية الحكم على تحقيق الاهداف	q.مناقشة معايير صياغة الاهداف النموذجية r. مناقشة مكونات الاهداف السلوكية s. التعرف الى كيفية الوصول الى الحكم على مدى تحقق الاهداف المرصودة	1	1	2	t. اوراق عمل u.عرض اهداف نموذجية ومناقشتها v.اشتقاق المتدربين لاهداف تهم الاطفال – عصف ذهني للمتدربين	w. دقة اشتقاق الاهداف ومدى قابليتها للتطبيق x.كيفية الحكم على مدى تحقيق الاهداف من خلال المعايير	

الخطة التدريبية

مفردات البرنامج	
معايير الاهداف: للهدف السلوكي مجموعة من المعايير التي يجب أن يتضمن بها الهدف السلوكي: –أن يكون قابل للمشاهدة أو مشاهدة أثاره –أن يكون قابل للقياس والتقويم –أن يكون السلوكإيجابي ويرغب المعلم باكسابه للمتعلم =أن يتضمن شروط وظروف حدوث السلوك **مكونات الهدف السلوكي:** يتكون الهدف السلوكي من: الفعل: وهو يصف حالة السلوك المراد إكسابه للمتعلم الظرف أو الشرط: ويصف الحالة التي يتم بموجبها السلوك المتعلم معيار التقويم: يصف الحالة التي بموجبها يتم الحكم على درجة تحقق الهدف	ان غاية العملية التعليمية هي تحقيق الاهداف التربوية السلوكية والتي تعمل على إكساب المتعلمين بالمعارف والمهارات والاتجاهات، وتعمل على إكسابهم السلوكياتالمرغوبة في سبيل تحسين ادائهم اليومي من خلال تزويدهم بتلك المعارف والمهارات والاتجاهات وجعلهم يسلكون سلوكياتتخدم بيئتهم ومجتمعهم وأنفسهم أيضا والحكم على مدى تحقيق العملية التعليمية لأهدافها يتحقق من خلال مدى تكيف الفرد في بيئته ومجتمعه ونفسه التكيف السليم **التقويم:** ارسم خطة تدريسية مركزا على الاهداف السلوكية ومتضمنة جميع مكونات الهدف السلوكي

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات		المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
					نظري	عملي				
4	اشتمال عملية التخطيط على إجراءات واضحة لكيفية تدريب المعلمين والأسر والأشخاص المهمين في حياة الطفل على كيفية تعليم المهارات المختلفة ومتابعتها	التدريب على التخطيط التعاوني للمهارات الحياتية بين المركز والاهل والمهتمين	y. المهارات الحياتية z. التخطيط التعاوني – متابعة نتائج التخطيط	aa. عرض مقاطع فيديو لكيفية التعاون بين الاطراف المختلفة لتعليم الاطفال المهارات الحياتية bb. لعب الادوار للاطفال cc. ممارسة المهارات الحياتية من قبل الاطفال dd. التعاون واظهار الادوار لكل فئة من الفئات	1	2	3	ee. اجهزة فيديو ff. أجهزة Data show gg. مسرح مبسط لعرض الادوار الحياتية المختلفة التي يمثلها الاطفال	hh. مدى مراعاة الخطط للادوار المختلفة التي يمكن ان يلعبها الطفل في المهارات الحياتية ii. التازر والتناسق بين ادوار الاطراف المتعاونة	

الخطة التدريبية

مفردات البرنامج	
هي مجموعة السلوكياتالتي يتطلب من الفرد القيام بهـا خـلال ممارسـته لحياته اليومية، وهذا الأمر يتطلب التفكير المسبق في كل سلوك ومعرفـة مدى ملائمته للاستجابة المناسبة في ذلك الموقف أو لذلك المتغير، وتتنوع المهارات الحياتية لتشمل المهارات الاجتماعيـة والاقتـصادية والنفـسية وأساليب التفكير وحل المشكلات وغيرها	ان متابعة نتائج التخطيط تساعد على الوقـوف علـى درجـة مـساهمة الاطراف المعنية في عمليات تنشئة الطفل وكيفية علاج نقـاط الـضعف وتعزيز نقاط القوة، وتصحيح الانحرافات والاخـتلالات الـسلوكية فـي سلوكياتالطفل
التخطيط التعاوني: هو عملية تعاونية لكافة الاطراف المشاركة في عمليات التفاعل مع الطفل وتشمل المعلم والأهل والزملاء والجيران وصاحب البقالة وشرطي المرور وغيرهم الكثيرون. وتعتمد نجاح عمليات التعاون على درجة تنسيق الاطراف المعنية من أجل الوصول بالطفل لأفضل حال.	**التقويم:** مناقشة كيف يمكن تطوير المهارات الحياتية لدى الاطفال ذوي صـعوبات التوحد كيف يمكن مساهمة الأطراف المعنية في عمليات التواصل مـع الاطفـال ذوي صعوبات التوحد

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات		المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
					نظري	عملي				
5	استخدام جداول للأنشطة اليومية مما يساعد على تطوير مفهوم الانتقال من مهمة لأخرى.	النمو في عملية المهارات الحياتية	التعلم الاتقاني التعلم النشط التشبع السلوكي الانتقال إلى المهارات الأصعب	مناقشة مفهوم التعلم الاتقاني تطبيق أنشطة لتعزيز مفهوم التعلم النشط للوصول إلى التعلم الاتقاني تدريبات على أنشطة لتنظيم مهارات التعلم التدريجي	1	2	3	Data show أوراق عمل عرض نماذج من خطط لتنظيم مهارات التعلم لدى الطلبة تكليف المتدربين بتقليد تلك النماذج	ملاحظة مناقشات المتدربين تصميم أوراق عمل وملاحظة دقة الأداء ملاحظة دقة نماذج المتدربين	

الخطة التدريبية

<table>
<tr><th>مفردات البرنامج</th><th>الانتقال إلى المهارات الأصعب:</th></tr>
<tr><td rowspan="2">التعلم الاتقاني:
هو عملية تجزئة مهارات الهدف السلوكي إلى مهارات فرعية بسيطة وتعليم/تدريب الطلبة عليها ليصلوا إلى مرحلة إتقانها بالشكل المطلوب
التعلم النشط:
هو عملية جعل المتعلم يشعر بأنه محور العملية التعليمية ويقوم بنفسه بأداء المهمات المطلوبة وجعله يقظا طوال عملية التعلم
التشبع السلوكي:
هو عملية تكرار السلوك المرغوب مرات ومرات حتى يصبح السلوك روتيني لدى المتعلم ويستجر الاستجابات المطلوبة بعفوية دون حاجة كبيرة لعمليات التفكير بالاستجابة المطلوبة</td><td>إن عملية إتقان مهارة بسيطة تصبح دافعا ومحفزا لاتقان مهارة أكثر صعوبة ان استطاع المعلم توظيف تلك المهارة البسيطة لتبسيط المهارة الأصعب
ويعتمد ذلك على قدرة المعلم على الوصول بالمتعلمين إلى درجة التعلم الاتقاني من خلال التعلم النشط والتشبع السلوكي لديهم، وبذلك يستطيع الفرد المتعلم تعلم مهارات قد تبدو في البداية صعبة</td></tr>
<tr><td>التقويم:
ما الوسائل والادوات التي يمكن أن يوظفها المعلم لجعل التعلم نشطا
ما هي خطورة توظيف مفهوم التشبع السلوكي</td></tr>
</table>

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات نظري	عدد الساعات عملي	المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
6	الانتقال من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد	طرق تعلم المفاهيم لدى الطلبة	المفهوم المحسوس المفهوم شبه محسوس المفهوم المجرد	مناقشة مراحل نمو المفاهيم لدى الأطفال توضيح أهمية مراعاة طرق التدريس لمراحل النمو لدى الأطفال التدرج في نقل المفهوم لدى الطلبة من المحسوس شبه محسوس إلى المجرد أنشطة تدعم تعلم المتدربين لتعزيز المهارات التدريبية في نقل أثر تعلم المفهوم المحسوس إلى شبه المحسوس وهكذا	1	1	2	صور العائلات مفاهمية متقاربة أوراق عمل لأنشطة تدعم تعلم المتدربين العناصر المنتمية والعناصر اللامنتمية تدريبات عملية من خلال مناهج الطلبة	متابعة أوراق عمل المتدربين ملاحظة التطبيقات العملية من خلال مناهج الطلبة عمل قوائم لمفاهيم منتمية ومفاهيم لامنتمية	

الخطة التدريبية

مفردات البرنامج	
المفهوم المحسوس هو لفظ يطلق على شيء له شكل ولون ويشغل حيزاً. والمفاهيم المحسوسة ممكن مشاهدتها بالعين أو الاحساس بها من خلال أحدى الحواس الخمسة للانسان. **المفهوم شبه المحسوس** هو لفظ يطلق على الاشياء يمكن ادراكها ولا يمكن الشعور بها من خلال أحد الحواس الخمس. **المفهوم المجرد** هو لفظ يطلق على اشياء لا يمكن لمسها أو ادراكها من خلال احد الحواس الخمس ولكن هناك مؤشرات ودلائل تدل عليها ويستحيل تعلمها دون التعرف على تلك المؤشرات أو الدلائل.	**كيفية الانتقال بالطلبة من المفاهيم المسوسة الى مفاهيم المجردة** المفهوم المحسوس يمتاز بخصائص ومزايا يمكن ملاحظتها او مراقبتها أو مشاهدتها، ويمكن التعرف اليها من خلال حواس الانسان وادراكها بسهولة، بينما المفاهيم المجرد يشعر بها الفرد شعورا من خلال مجموعة مؤشرات تصف ذلك المفهوم ولا يمكن تعلم المفهوم المجرد بمعزل عن تلك المؤشرات والشواهد، زكلما زادت عدد الشواهد كلما صعب التعلم المفهوم **التقييم** تحدث عن المفاهيم المحسوسة وكيفية تعلمها. كيف يمكن الانتقال بتعلم الطلبة من المفهوم المحسوس الى المفهوم المجرد؟

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات		المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
					نظري	عملي				
7	استخدام أنظمة تطوير التواصل البديل مثل التواصل بتبادل الصور والالواح الناطقة وأنظمة الانتاج الصوتي ولغة الاشارة وغيرها	تطوير آليات التواصل بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة أنفسهم	التواصل اللفظي التواصل غير اللفظي	التعرف على وسائل التواصل بين الأفراد مناقشة آليات التواصل اللفظي وفوائدها وعيوبها مناقشة مزايا التواصل غير اللفظي باستخدام حركات اليدين والجسم وتعابير الوجه وحركات العين وتبادل النظرات	1	1	2	صور ونماذج لاستخدام التواصل اللفظي من خلال عرض مقاطع فيديو صور النماذج من التواصل غير اللفظي لعب الأدوار التمثيل لمواقف حياتية من خلال سلوكياتعفوية للطلبة	ملاحظة التفاعل في التدريب مناقشة عروض الفيديو مناقشة المواقف الحياتية من خلال لعب الأدوار	

الخطة التدريبية

<table>
<tr><th>مفردات البرنامج</th><th>اليات التواصل اللفظي وغير اللفظي</th></tr>
<tr><td rowspan="2">التواصل اللفظي
هو عملية نقل المعلومات او مشاعر او اتجاهات للاخرين من خلال استخدام الكلمات والجميل باللغة التي يتداولها افراد المجتمع مستخدما اعضاء الكلام في الجسم الانسان وهي (الفم، واللسان، والاسنان والحلق) ويمكن التواصل من خلال ذلك مع الاشخاص الذين يستطيعون فهم مفردات وكلمات اللغة المراد ايصال الرسالة من خلالها
التواصل غير اللفظي
هو عملية نقل المعلومات او لمشاعر او الاتجاهات للاخرين دون استخدام الالفاظ والكلمات وتمكين الاستعاضة عن ذلك بحركات اليدين والجسم وايماءات الوجه والعينين، ويعتبر تواصل عالمية حيث لا يشترط فهم لغة الطرف الاخر لفهم معنى المراد. ويعد استخدام التواصل غير اللفظي فن من فنون التي يتوجب على الفرد تعلمها حيث يمكن التعبير من خلالها اكثر من التواصل اللفظي</td><td>ان التواصل اللفظي هو استخدام الكلمات والالفاظ الدالة على المعلومة او الفكرة التي يرغب صاحبها ايصالها للمستقبل وتعتمد عملية التواصل اللفظي بين المرسل والمستقبل على درجة فهم كل منها للالفاظ والكلمات المستخدمة في الرسالة، فاذا لم يفهم المستقبل المعنى المراد باحد الالفاظ فان الرسالة تصل اليه مشوهة وغير مكتملة.
يعتمد التواصل غيلا اللفظي على قدرة الفرد على توظيف حركات الجسم وايماءات الوجه وتعيين في التعبير عن فكرة التي تجول في راسه. أما بالنسبة للمستقبل فان عملية فهم المراد من الرسالة ستصله بصورة بسيطة وسهلة</td></tr>
<tr><td>التقييم
كيف يمكن جعل التواصل اللفظي بين الافراد اكثر سلاسة وسهولة؟
كيف يتم تدريب الاطفال على توظيف التواصل غير اللفظي في ايصال افكارهم للاخرين؟</td></tr>
</table>

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات: نظري	عدد الساعات: عملي	المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
8	الحرص على تعميم المهارات المكتسبة من خلال إعطاء الطالب فرصة أدائها في أماكن ومواقف تطبيقية مختلفة.	نقل أثر التعلم	الاستجابة المناسبة للمتغير المناسب التشابه في المثيرات نقل أثر الخبرة إلى مواقف مشابهة	التعرف إلى مفهوم المثير الاستجابة التعرف إلى المثيرات وأنوزاعها النفسية والاجتماعية والتربوية تطبيقات على متغيرات متعددة متغيرات متعددة تستجر استجابة موحدة متغير واحد بستجر استجابات متعددة متغير واحد يستجر استجابة واحدة	1	2	3	Data show أوراق عمل تجهيزات الادوار التي يتقمصها المتدربون	ملاحظة درجة تفاعل المتدربين ملاحظة الأدوار التي يتقمصها المتدربون الدقة في نقل أثر الخبرة لمواقف مشابهة	

				التعرف إلى كيفية نقل أثر المرور بخبرة معينة إلى مواقف متشابهة توزيع أوراق عمل تتناول حالات المثيرات والاستجابات ولعب الأدوار						

الخطة التدريبية

مفردات البرنامج	نقل أثر الخبرة إلى مواقف مشابهة
الاستجابة المناسبة للمتغير المناسب: تحيط بالفرد العديد من المتغيرات التي تتطلب ابداء استجابات في الموقف المناسب لها وهذه المتغيرات تتنوع وتتعدد وتختلف باختلاف الافراد والظروف والمناسبات التي تتم فيها، وهذا يحتم على الفرد تقديم استجابات مناسبة لها، وتعتمد دقة تلك الاستجابات على دقة معرفة الفرد بقدراته وإمكاناته **التشابه بين المثيرات:** هناك متغيرات وإن اختلفت في أشكالها ولكنها تستجر استجابات متشابهة، وبالمقابل هناك متغيرات متشابهة تستجر استجابات مختلفة، ويعتمد هذا الاختلاف على طبيعة وظروف حدوث المتغير فكل ظرف استجابة مناسبة، فقد يستجر المتغير الواحد استجبات مختلفة، ويعزى ذلك إلى اختلاف الشروط والظروف والبيئات التي تتم فيها تلك الاستجابات	سيتم توظيف الانشطة الواردة في خطة رقم(2) **التقييم** تحدث عن كيفية إدراك الاطفال للمتغيرات التي تستجر استجابة واحد أو متغير واحد يستجر استجابات متعددة

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات		المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
					نظري	عملي				
9	استخدام التعزيز بكافة أشكاله	توظيف جداول التعزيز لزيادة دافعية الطلبة للتعلم	التعزيز جداول التعزيز العقاب	توضيح أهمية التعزيز في حياة الأفراد وزيادة دافعيتهم للتعلم مناقشة جداول التعزيز التعزيز الايمائي التعزيز السلبي العقاب الايمائي العقاب السلبي التوصل إلى أهمية توظيف التعزيز بأنواعه المختلفة(المستمر، المنقطع) والايمائي والسلبي في دعم عمليات التعلم لدى الطلبة التوصل إلى أفضل أساليب وأنواع التعزيز وكيفية توظيفه	1	1	2	Data show الواح متحركة تصوير فيديو لبعض المواقف في كيفية استخدام جداول التعزيز أوراق عمل	ملاحظة مدى دقة فهم المتدربين لجداول التعزيز ملاحظة كيفية استخدام جداول التعزيز من خلال تطبيق قائمة رصد	

الخطة التدريبية

مفردات البرنامج	توظيف جداول التعزيز
التعزيز: هو محفز داخلي أو خارجي يدفع الفرد لتكرار السلوك المرغوب التعزيز الايجابي: هو تقديم محفز مرغوب يعمل على زيادة احتمالية تكرار السلوك المطلوب التعزيز السلبي: هو منع محفز مرغوب لدى الفرد يعمل على زيادة احتمالية تكرار السلوك المرغوب العقاب الايجابي: هو منع مثير مرغوب لدى الفرد يعمل على نقص احتمالية تكرار السلوك المطلوب العقاب السلبي:هو تقديم مثير غير مرغوب لدى الفرد يعمل على نقص احتمالية تكرار السلوك المطلوب.	إن عملية توظيف جداول التعزيزسواء الايجابي أو السلبي أو تقديم العقاب الايجابي أو السلبي تعمل على إحداث السلوكياتالمرغوبة أو زيادة احتمالية ظهورها في الحالتين ويمكن تعديل سلوك الاطفال من خلال توظيف جداول التعزيز ولكن يشترط لذلك ان يستخدم المعزز المناسب في الظرف المناسب وبالصورة المناسبة، مما يعتبر معززا لدى طفل ما، قد يعتبر عقابا لدى طفل آخر. ويجب الانتباه الشديد لتكرار التعزيز أو العقاب **التقييم** كيف يمكن تفعيل جداول التعزيز للأطفال الذين يعنون من صعوبات التوحد مناقشة ايهما أفضل استخدام:-التعزيز أم العقاب - التعزيز السلبي أم العقاب الايجابي

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات		المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
					نظري	عملي				
10	استخدام معايير الحكم على السلوك غير المرغوب فيه مثل (التكرار، والشدة، والمدة الزمنية، والطبوغرافية).	التدريب على معايير السلوك المرغوب لدى أطفال التوحد	السلوك المعياري ومعاييره تكرار شدة المدة الزمنية بين التكرار تعلق الفرد بالسلوك السلوكياتالمرتبطة بالسلوك الأصلي السلوك المرغوب	مناقشة مبادئ الحكم على السلوك من خلال المبادئ الدينية والمعايير الاخلاقية والاجتماعية وتنوعه بين الافراد الوقوف على كل معايير من معايير السلوك المرغوب تدريبات على طرق قياس تكرار وشدة السلوك أوراق عمل لتوضيح وتطبيق قياس معايير السلوك الاتفاق على مجموعة مبادئ للحكم على السلوك المرغوب	1	1	2	أوراق عمل مناقشات جماعية صور من أنماط السلوك في ثقافات مختلفة لعب الأدوار	متابعة مناقشات المتدربين توظيف قائمة رصد للحكم على معايير الحكم على السلوك المرغوب وغير المرغوب	

الخطة التدريبية

مفردات البرنامج	
السلوك المعياري: هو السلوك الذي يتفق عليه أفراد المجتمع أو الجماعـــة ليكون السلوك الأمثل لمثل هذا المثير وهذا الظرف التكرار: هو عدد المرات التي يستجيب الفرد فيها لنفس المثير خلال وحدة زمنية معينة الشدة: هي الرغبة التي يبديها الفرد لسلوك ما، وتعبر الشدة عن التمـــسك للفرد بتكرار نفس السلوك أكثر من غيره مـــن الـــسلوكياتالمتوقعة لـــنفس المتغير.	تعلق الفرد بالسلوكياتالمرتبطة بالسلوك الاصلي للسلوك المرغوب: ان تعلق الفرد بسلوك ما وهو تقديم الاستجابة نفسها عند حدوث المثير مع امكانية تقديم استجابات أخرى مرغوبة بشكل أكثر، يمكن التعامل مع مثل هذه الظاهرة سواء مع الاطفال أو الكبار عن طريق الاطفاء أو الاشباع أو تغيير بشكل كامل. **التقييم** كيف يمكن توظيف التكرار والـــشدة فـــي إكـــساب الطلبـــة ذوي صعوبات التوحد السلوكياتالمرغوبة؟ تحدث عن قصة حقيقية تمكنت من خلال(إضعاف شدة سلوك ما، وما هي الاجراءات التي تم توظيفها؟).

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات		المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
					نظري	عملي				
11	يستخدم نماذج حية عند تعليم المفاهيم التي تتطلب ذلك مثل حبة البرتقال عند تعليم المفاهيم المرتبطة بها.	توظيف النماذج في عملية التعلم	النماذج الحقيقية للمفاهيم المحسوسة النماذج التشبيهية للمفاهيم غير المحسوسة	مناقشة طريقة التعلم باللمس وأهميتها في حياة الفرد في إدراك المفاهيم والتعرف إليها التعرف إلى أن هناك مفاهيم لا يمكن لمسها أو إدراكها بالوصف، فيجب أن نبسطها للمتعلم بصورة تقترب من واقعها الفعلي توضيح أهمية ارتباط النموذج بالمفهوم بدرجة عالية، لكي لا تتداخل المفاهيم في النموذج يقوم المتدربون بعمل نماذج لمفاهيم محسوسة ومجردة	1	2	3	Data show نماذج لمفاهيم محسوسة نماذج لمفاهيم شبه محسوسة نماذج لمفاهيم مجردة(الذرة، المجرات، المجموعة الشمسية)	متابعة مناقشات المتدربين مدى اتفاق المتدربون للنماذج التي قاموا بإعدادها	

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات نظري	عدد الساعات عملي	المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
12	توظيف حواس الطالب المختلفة لمعالجة المفهوم الواحد. (الأسلوب متعدد الحواس)	تفعيل نظرية الذكاءات المتعددة في عملية التعليم	الذكاءات المتعددة الذكاء الحسي الذكاء المكاني البصري الذكاء السمعي الموسيقي	توضيح ومناقشة نظرية الذكاءات المتعددة والتعرف الى انواع الذكاءات مع التركيز على الذكاءات الحسية والبصرية والسمعية، التوضيح بأن الطلبة لديهم تفضيلات في العلم وفقا لنوع الذكاء الذي يتمتعون به مراعاة أنواع التعلم وفقا لنمط الذكاء لدى المتعلم اوراق عمل تتناول كيفية توظيف الذكاءات المتعددة في تعلم الطلبة تمثيل الادوار	1	2	3	عروض فيديو اوراق عمل رسوم توظيفية تطبيق قوائم رصد	ملاحظة نتائج قوائم الرصد مدى توظيف المتدربين لمبادئ نظرية الذكاءات المتعددة في تدريسهم نتائج أوراق العمل	

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات نظري	عملي	المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
13	يحدد السلوك المستهدف بالتقييم والتدخل، ويعرفه إجرائيا	تحديد السلوك المئوي وتعديله	jj.السلوك المستهدف تقييم السلوك الحالي kk. التداخل السلوكي	ll.تعريف السلوك المستهدف والوضع المرغوب الوصول اليه mm. تحديد الفجوة بين السلوك الحالي والسلوك المستهدف nn. تحديد اسلوب التداخل السلوكي لسد الفجوة oo. تحديد الاسلوب العلاجي المناسب مثل:	1	1	2	qq. اوراق عمل rr. عروض عملية ss. مناقشة تجارب من المتدربين tt.قوائم رصد	uu. دقة المتدربين في تحديد السلوك المستهدف vv. دقة المتدربين في تحديد الفجوة ww. مدى ملائمة الاسلوب العلاجي للسلوك المستهدف	

						الاشباع السلوكي، الاطغاء التعزيز .pp اوراق عمل للتدرب على كيفية تحديد السلوك المستهدف				

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات		المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
					نظري	عملي				
14	إعداد الخطط العلاجية السلوكية	التدريب على اعداد الخطط العلاجية السلوكية الفردية	xx. الخطة السلوكية yy. تحديد عناصر الخطة السلوكية العلاجية الفردية zz. الاهداف السلوكية aaa. الاجراءات السلوكية	مناقشة نماذج لخطط علاجية سلوكية نموذجية التدرب على اعداد الخطط العلاجية والسلوكية وتحديد عناصرها ومكوناتها الاتفاق على نموذج عملي لتصميم الخطة العلاجية مناقشة انتاج المتدربين	1	1	2	bbb. اوراق عمل ccc. نماذج الخطط سلوكية علاجية نموذجية ddd. Data show	eee. درجة اتفاق المتدربين لاعداد الخطط النموذجية fff. تصحيح نماذج انتاج المتدربين	

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات نظري	عدد الساعات عملي	المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
15	تحديد السلوك المستهدف	السلوك المستهدف وآليات الوصول إليه	السلوك المستهدف تحديد السلوك المستهدف الاجراءات التحقيق السلوك المستهدف	التعريف بالسلوك المستهدف تقييم السلوك المستهدف لدى الاطفال وضع الخطط لتحقيق السلوك المستهدف آليات تنفيذ الخطط لتحقيق السلوك المستهدف صعوبات تحقيق السلوك المستهدف صعوبات تعليمية	1	1	2	ggg. اوراق عمل hhh. نماذج الخطط Data show اللوح القلاب	مدى مراعاة المتدربين لشروط السلوك المستهدف ملاحظة اجراءات المتدربين في كيفية التغلب على الصعوبات المحتملة التي توجههم في تحديد السلوك المستهدف	

				صعوبات إدارية صعوبات اخلاقية واجتماعية صعوبات مالية وضع الخطط للتغلب على تلك الصعوبات						

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات		المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
					نظري	عملي				
16	التعريف الاجرائي للسلوك وطرق قياسه	تعريف السلوك اجرائيا وطرق قياسه	التعريف الاجرائي للسلوك طرق قياس السلوك	مناقشة مفهوم السلوك تعريف السلوك والتعرف إلى تنوعات السلوك مناقشة الحاجة إلى تعريف السلوك اجرائيا التعرف إلى طرق قياس السلوك الملاحظة قائمة رصد قوائم الشطب مقياس السلوك الاجرائية	1	1	2	iii. اوراق عمل jjj. نماذج الخطط Data show عرض نماذج من سلوكياتالاطفال والتعرف إلى تنوعها والحاجة إلى تعريفها اجرائيا القيام بتعريف بعض النماذج لسلوكياتاجرائيا	كيف يتم تحديد السلوك اجرائيا ما هي طرق قياس السلوك مناقشة اوراق العمل دقة التعريفات الاجرائية لنماذج السلوك	

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات: نظري	عدد الساعات: عملي	المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
17	تحديد الاهداف السلوكية وآليات تنفيذ الخطة العلاجية	آليات تنفيذ الخطط العلاجية وطرق تحديد أهدافها	الخطة العلاجية آلية تنفيذ الخطة العلاجية	تعريف الخطة العلاجية ومدى الحاجة إليها وخاصة مع اطفال ذوي اضطرابات التوحد، تحديد عناصر الخطة العلاجية الاهداف السلوكية الطرق والاجراءات الطرق والاستراتيجيات البديلة طرق وآليات التنفيذ والمتابعة والتقييم الملاحظات والتغذية الراجعة	1	1	2	kkk. اوراق عمل lll. نماذج الخطط علاجية معيارية mmm. لوح nnn. الاتفاق على شكل محدد للخطة العلاجية	من خلال أوراق العمل ما هي عناصر الخطة العلاجية كيف يمكن متابعة نتائج الخطة العلاجية؟	

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات نظري	عدد الساعات عملي	المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
18	إجراءات تقييم فاعلية برامج التدخل	تقييم فاعلية برامج التدخل	الفعالية برامج التدخل تقويم برامج التدخل	• مناقشة عناصر برامج التدخل السلوكي • الحكم على فاعلية برامج التدخل • معايير فاعلية برامج التدخل • الاهداف المحددة والدقيقة • الاجراءات بسيطة وقياس كل طالب على حدة • إمكانية تقديم المعلومة بأكثر من طريقة • سهولة تطبيق والمتابعة • تحقيق الاهداف على مستوى الخطة والفرد	1	1	2	• اوراق عمل • نماذج من برامج التدخل السلوكي • نماذج من معايير فاعلية برامج التدخل السلوكي	• من خلال أوراق العمل • ما هي عناصر برامج التدخل السلوكي • كيف يمكن تفعيل وزيادة فاعلية برامج التدخل السلوكي	

البرنـامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات نظري	عدد الساعات عملي	المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
19	استخدام أساليب تعديل السلوك الايجابية مثل النمذجة وتعزيز السلوك النقيض، تعزيز غياب السلوك وغيرها	توظيف أساليب تعديل السلوك الايجابية	• السلوك الايجابي • النمذجة • غياب السلوك • جداول التعزيز السلوكي	مناقشة مفهوم السلوك الايجابي. مناقشة مفهوم النمذجة. عرض نماذج سلوكية وكيفية تأثر الطفل بأسلوب النموذج. تعزيزالسلوك وتعزيز غيابه. توظيف جداول التعزيز لتشكيل السلوك أو إطفائه.	1	1	2	• عرض مقاطع فيديو لسلوكياتنموذجية • عرض تجربة باندورا لثلاث مجموعات من الأطفال (نمذجة حية، نمذجة شبه حية، نمذجة جافة). • أوراق عمل. • لعب أدوار.	• اوراق العمل • كيف يمكن تعزيز السلوك المرغوب؟ • كيف يمكن تشكيل السلوك الايجابي لدى الاطفال؟	

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات نظري	عدد الساعات عملي	المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
20	استخدام ادوات التقييم الرسمي وغير الرسمي لجمع بينات ذات الصلة	توظيف ادوات واستراتيجيات التقييم الرسمية وغير الرسمية	مفهوم التقويم ادوات التقويم استراتيجيات التقويم انواع ادوات التقويم الرسمية غير الرسمية	مناقشة مفهوم التقويم وفائدته في العملية التعليمية مناقشة ادوات التقويم وخصائص وعيوب كل منها مناقشة استراتيجيات التقويم واليات تنفيذ كل منها مناقشة انواع ادوات التقويم الرسمية غير الرسمية عرض نماذج من أدوات التقويم الرسمية وغير الرسمية	1	2	3	ooo. اوراق عمل ppp. نماذج لاوراق تقويم رسمية qqq. نماذج الادوات تقويم غيررسمية rrr. توظيف ادوات التقويم في العملية التعليمية	ما المقصود بمفهوم التقويم؟ ما هي ادوات التقويم المستخدمة في مدرستك؟ كيف توظف استراتيجية التقويم المناسبة لاداة التقويم المناسبة؟	

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات نظري	عدد الساعات عملي	المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
21	جمع البيانات لتقييم مدى فاعلية خطط التدخل السلوكي في خفض السلوكيات غير المرغوب فيها	تقييم فاعلية خطط التدخل السلوكي لخفض السلوكياتالسلبية	السلوكياتالسلبية خفض السلوك السلبي جمع البيانات حول السلوك السلبي	– مناقشة مفهوم السلوك السلبي – مناقشة كيفية جمع البيانات حول السلوك السلبي (الشدة والتكرار) – استراتيجيات خفض السلوك السلبي – التحقق من فاعلية اجراءات خفض السلوك السلبي	1	1	2	– لعب الادوار – عرض نماذج لسلوكياتسلبية – اوراق عمل – فاعلية اجراءات خفض السلبي	– ما هي طرق جمع البيانات حول السلوكياتالسلبية ؟ – كيف يتم خفض السلوك السلبي لدى اطفال ذوي اضطرابات التوحد؟	

البرنامج التدريبي

م	محتوى البرنامج التدريبي	اسم البرنامج	مفردات البرنامج التدريبي	الأساليب والأنشطة والفعاليات	عدد الساعات		المجموع	الموارد البشرية والمادية والمالية	المتابعة والتقويم	ملاحظات
					نظري	عملي				
22	يستخدم السجلات لرصد تقدم الطلاب على المهمات التعليمية المختلفة	استخدام سجلات الرصد لتقييم تطور تعلم الاطفال	سجلات الرصد تطور تعلم الاطفال	- تعريف سجلات الرصد، بيان أهميتها في متابعة سير تطور وتقدم تعلم الاطفال - ملاحظة التغييرات في سلوكياتالاطفال وقياس تكرارها وشدتها لملاحظة درجة التقدم - مناقشة بعض سجلات الرصد المستخدمة من قبل المعلمين - اقتراح سجل رصد لتقييم تطور التعلم الاطفال، وإعداد دليل مبسط لاستخدامه	1	1	2	عرض نماذج لسجلات الرصد أوراق عمل Data show	متابعة أوراق العمل تقييم سجل الرصد الذي أعد لكل معلم	

الملحق (4)

قائمة أسماء محكميّ أداة الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص	الرتبة	الجامعة
1.	الدكتور مراد أحمد البستنجي	تربية خاصة	أستاذ مساعد	جامعة الحسين بن طلال
2.	الدكتورة إيمان خليف الزبون	تربية خاصة	أستاذ مساعد	الجامعة الهاشمية
3.	الدكتورة صفاء محمد بني عطا	تربية خاصة	أستاذ مساعد	الجامعة الهاشمية
4.	الدكتور بسام مقبل العبدالات	تربية خاصة	أستاذ مساعد	الجامعة الأردنية
5.	الدكتور حاتم أنس الخمرة	تربية خاصة	أستاذ مشارك	الجامعة الأردنية
6.	الدكتور هشام عبد الفتاح مكانين	تربية خاصة	أستاذ مساعد	جامعة الحسين بن طلال
7.	الدكتور فرتاج بن فاحس الزوين	تربية خاصة	أستاذ الموهبة والإبداع	جامعة الطائف
8.	إبراهيم محمد الدبس	التربية العملية	اللغة العربية وآدابها	جامعة الامام محمد بن سعود
9.	الأستاذ عبد الله فرحة الغامدي	تربية خاصة	رئيس قسم التربية الخاصة	إدارة التربية والتعليم / منطقة ينبع
10.	الاستاذ ايمن محمد الذبياني	تربية خاصة	مشرف تربية خاصة	إدارة التربية والتعليم / منطقة ينبع

الملحق (5)

قائمة أسماء محكميّ البرنامج التدريبي

الرقم	الاسم	التخصص	الرتبة	الجامعة
1	الدكتور نضال الشرفين	قياس وتقويم	استاذ مشارك	جامعة اليرموك
2	الدكتور كمال نزال	إرشاد نفسي	استاذ مشارك	جامعة اربد الأهلية
3	الدكتور سعد العنوز	علم نفس تربوي	استاذ مشارك	وكالة الغوث الدولية مدير البحث والتطوير
4	الدكتور صالح أبو جادو	علم التعلم والتعليم	استاذ مشارك	جامعة العلوم التربوية
5	الدكتور هشام عبد الفتاح مكانين	تربية خاصة	أستاذ مساعد	جامعة الحسين بن طلال
6	الدكتور بسام مقبل العبدالات	تربية خاصة	أستاذ مساعد	الجامعة الأردنية
7	الدكتور محمد الربيعي	إرشاد نفسي	استاذ مساعد	مركز التطوير التربوي
8	الدكتور قاسم أبو عيد	علم نفس تربوي	استاذ مساعد	جامعة جدارا
9	الدكتور عمر ابو خرمة	المناهج واساليب التدريس	أستاذ مشارك	جامعة جدارا
10	الدكتورة أميرة الحموري	إدارة تربوية	أستاذ مشارك	جامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز

الملحق (6)

المخاطبات الرسمية

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة
إدارة التخطيط والتطوير

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم: ٣٤٨٥٣٤٢٩

التاريخ: ٦ / ٥ / ١٤٣٤هـ

المشفوعات: استبانة - نموذج تقييم

الموضوع: تسهيل مهمة الباحث/ علي صالح بسيس الغامدي

تعميم إلى جميع المدارس الابتدائية بالمنطقة بقطاع البنين

إلى: مدير مدرسة / وفقه الله

من: المدير العام للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

إشارة إلى خطاب سعادة الملحقية الثقافية السعودي في الأردن رقم ٣٥٧٤ وتاريخ ١٤٣٤/٤/٢٤هـ المتضمن رغبة الباحث/علي صالح بسيس الغامدي في جمع معلومات وبيانات وتطبيق أداة دراسته التي بعنوان " مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه.

نأمل من سعادتكم تسهيل مهمة الباحث عند زيارته للمدرسة لتطبيق أداة بحثه، ونحن على ثقة من اهتمامكم بالبحث التربوي الذي يسهم في تطوير العملية التربوية والتعليمية.

وتقبلوا وافر التحية والتقدير

ناصر بن عبدالله العبد الكريم

- صورة للمكتب
- صورة للمساعد للشؤون التعليمية (بنين).
- صورة للمساعد للشؤون المدرسية
- صورة لإدارة التخطيط والتطوير
- صورة للباحث
- صورة للاتصالات.

كم/ لمرغلاني

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL MISSION
AMMAN

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

(خطاب هاتفي عاجل جداً)

صاحب المعالي الأستاذ الدكتور / خالد بن محمد العنقري حفظه الله

وزير التعليم العالي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد

إشارة إلى برقية معاليكم الكريم _ حفظكم الله _ رقم ٨١٠٤ و تاريخ ١٤٣١/٥/٧هـ المتضمنة التوجيه بالرفع لمعاليكم عن كل موضوع يتقدم فيه المبتعثون بتطبيق استبانة أو إجراء بحث يتعلق بالمملكة العربية السعودية أو بأي أجهزتها أو مؤسساتها العامة، وألا تتخذ الملحقية أي إجراء بهذا الخصوص حتى يتم التوجيه لها بما يلزم .

يطيب لي أن أعرض لمعاليكم الطلب المقدم من الطالب المبتعث/ علي بن صالح بسيس الغامدي لدراسة تخصص التربية الخاصة لمرحلة الدكتوراه بجامعة الأردنية متضمناً رغبته في الموافقة على قيامه برحلة علمية لإجراء بحث بعنوان: ((مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته)) ونرفق لكم خطاب نائب رئيس الجامعة الأردنية لشؤون الكليات الإنسانية رقم ١١/١/٨/٤١٧٩ وتاريخ ٣١/١٠/٢٠١٢م المتضمن طلب تيسير الرحلة العلمية للطالب المذكور إلى مدارس وزارة التربية والتعليم ومراكز التربية الخاصة بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية لزيارة مراكز مصادر التعليم لغايات إكمال مسوغات الرسالة .

لذلك آمل تلطف معاليكم بالاطلاع والتوجيه بما يلزم حيال ذلك .

ولمعاليكم فائق تحياتي وتقديري ...

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح شبلي القحطاني

الرقم: ١١٥٦ التاريخ: ١٣/ ٢/ ١٤٣٤ الموضوع: ... المرفقات: ...

هاتف: ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس: ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني: E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١١/١/٨/ ٢١٧٩
الرقم الآلي: ٢٠٥١٠٩
الموافق: ٢٠١٢/١٠/٢١م

سعادة الملحق الثقافي في سفارة المملكة العربية السعودية

عمان

الموضوع: - تسهيل مهمة

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " علي بن صالح بن سيس الغامدي " من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في الجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة بعنوان : –

" مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته "

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على معلمي ومعلمات الطلبة التوحديين الذين يدرسون في مدارس وزارة التربية والتعليم ومراكز التربية الخاصة بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية.

وأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على رسالته هو الأستاذ الدكتور " جميل الصمادي ".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ...

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

Tel: (962-6) 5355000 Fax: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Tlx: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

INSTRUCTIONAL SKILLS OF TEACHERS OF STUDENTS WITH AUTISM, AND CONSTRUCTING A TRAINING PROGRAM TO IMPROVE THESE SKILLS AND MEASURING ITS' EFFECTIVENESS

By

Ali Saleh Bosis AL- Ghamdi

Supervisor

Dr. Jamil Mahmoud AL- Smadi, Prof

ABSTRACT

This study aimed at identifiying levels of teaching skills in teachers of students with autism, in addition to contstructing a proposed training program and assessing its effectiveness. In order to achieve these objective, the researcher build up a rating invenrtory of teaching skills for auticstic students teachers consisted of 60 items distributed into 4 domains: planning skilss, teaching skills, classroom management, and evaluatuion. The researcher administered the rating inventory as pre test on study's population which consisted of all autistic students teachers workin in state and private autism centers, as well as, special clasess for autism within regular schools in the western area of saudia Arabia whome counted (N=65) teachers. Results of pretesting revealed that (18) teahers owned teaching skills with higher rate as they received score higher than 80%, therefore, the were excluded from the training process. Study sample was stabled at (47) teachers, and were distributed into 2 groups: control group (27) and experimiental group (21).

Resuls of pre-testing shown that study participants theaching skills for atudents with autism were within below average to average, and what numbered (18) teachers had these skills within higher average rate. As well as, means and standard deviations indicated that skills of evaluation and classroom management weaker as they were repectively in third and forth rank, while planning and teaching less weakness as they were in first and second rank. In addition, results of post-testing revealed the existence

of statistically significant differences in favor of experimental group, and shown tha enhancemtns in teaching skills encompassed all rating inventory domains. Planning skills were in the firs rank, followed by teaching skills, and then classmanagment skills, and finally evaluation skills. On the other hand, results revealed the non-presence of statistically significant differences in means of experimental group participants in post – testing results for all skills and the total score attributed to teache’s sex, qualification, and experience.